



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Orientador: Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre | Professor associado da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro | Professor assistente convidado da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado Luís Jorge Nogueira Losteau Mateus | Especialista de mérito em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Mariana Gaspar Magalhães

2018

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças com vista à
obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

A elaboração deste relatório teve em conta a experiência do Estágio Pedagógico em
Educação Física desenvolvido na Escola Secundária de Caneças sob a supervisão do
Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro e do Professor Luís Jorge Nogueira Losteau Mateus,
no ano letivo de 2017/2018

Mariana Gaspar Magalhães

2018

Resumo

O propósito deste relatório é a análise e reflexão sobre as atividades/tarefas que desenvolvi enquanto professora estagiária de Educação Física (EF) ao longo do ano letivo 2017/2018 e os seus efeitos na minha formação pessoal e profissional. O estágio pedagógico desenvolveu-se numa perspetiva colaborativa de supervisão e a três níveis, segundo considerei na elaboração deste documento. Os níveis macro, meso e micro envolvem funções e tarefas na relação com a comunidade, de gestão escolar, de ensino da EF e de ensino e treino do Desporto Escolar (DE). As primeiras semanas de estágio foram essenciais para o diagnóstico de dificuldades no exercício das minhas funções, que potenciaram a adoção de estratégias durante o processo de estágio para a superação dessas mesmas dificuldades. De forma crítica e reflexiva, este relatório de estágio debruça-se sobre as práticas desenvolvidas e os seus contributos na qualidade de estagiária, pessoa e futura profissional.

Palavras-chave: estágio pedagógico; educação física; formação inicial; formação profissional.

Abstract

The purpose of this report is to analyse and reflect on the activities/tasks that I developed as a trainee physical education teacher during the 2017/2018 school year and its effects on my personal and professional formation. The pedagogical internship developed in a collaborative perspective of supervision and at three levels, considered in the preparation of this document. The macro, meso and micro levels involved roles and tasks to do with the relationship with the community, school management, teaching physical education and teaching and training of school sports. The first weeks of internship were essential for the diagnosis of difficulties in the exercise of my duties, which encouraged the adoption of strategies during the internship process to overcome these same difficulties. In a critical and reflective way, this internship report focuses on the practices developed and their contributions as trainee, person and future professional.

Keywords: pedagogical internship; physical education; initial formation; professional qualification.

Índice

1. Introdução.....	1
2. O nível macro	2
2.1. O agrupamento	2
2.2. A escola	4
2.3. As instalações desportivas	5
2.4. O grupo de educação física.....	6
2.5. A relação escola-comunidade	8
2.5.1. Educação e promoção da saúde.....	9
2.5.2. “Brincar com Tradição”	12
2.5.3. Inovação e investigação pedagógicas.....	14
3. O nível meso.....	20
3.1. A turma.....	20
3.2. A Direção de Turma	21
3.3. O Departamento de Educação Física	25
4. O nível micro.....	28
4.1. O Ensino da educação física	28
4.1.1. O meu percurso	28
4.1.2. A turma em educação física.....	30
4.1.3. A avaliação inicial	31
4.1.4. O planeamento	35
4.1.5. A condução.....	39
4.1.6. A avaliação	47
4.2. O ensino e treino do desporto escolar	49
4.2.1. O núcleo de desporto escolar de multiatividades/escalada	49
4.2.2. A minha intervenção	51
5. Conclusão.....	54
5.1. O bom professor de educação física	56
6. Referências bibliográficas	58

Legenda de abreviaturas

AEC – Agrupamento de Escolas de Caneças

AI – Avaliação Inicial

DE – Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

DT – Direção de Turma/ Diretor(a) de Turma

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

ESC – Escola Secundária de Caneças

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programa(s) Nacional(ais) de Educação Física

UE – Unidade de Ensino

1. Introdução

O estágio pedagógico assume uma função culminante no processo de formação no ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. Em regime de supervisão pedagógica, este envolve as dimensões pedagógica, organizacional, didática e científica (Guia de Estágio, 2017).

A fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente (Carreiro da Costa, 1996). Desenvolvi a minha formação inicial em Gestão das Organizações Desportivas, numa área que se distancia bastante a nível de conhecimentos e competências da área das ciências do desporto ou da educação física (EF). Posto isto, esta exerceu uma influência preponderante no desenvolvimento do estágio pedagógico, pois enquanto professora estagiária de EF carecia de alguns conhecimentos e competências necessárias à execução de certas funções/tarefas.

O professor de EF deve apresentar «expertise» em três níveis de tarefas profissionais: nível macro, nível meso e nível micro (Carreiro da Costa, 2007). E foi de acordo com esses níveis que estabeleci a estrutura organizacional deste relatório. Os níveis estabelecidos englobam várias áreas de intervenção, como o ensino da EF, o ensino e treino do Desporto Escolar (DE), a gestão escolar e a investigação pedagógica.

O ingresso no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) contribuiu para a aquisição de alguns conhecimentos pedagógicos e competências no âmbito da EF para enfrentar a carreira docente e, principalmente, para as minhas atuais conceções do que é um bom professor de EF. Mas é no estágio que reside o verdadeiro contributo à minha formação profissional, pois foi essencial no diagnóstico das minhas dificuldades no exercício da função de professora de EF.

Este relatório constitui, então, uma análise e reflexão do processo de estágio, das práticas desenvolvidas, das dificuldades sentidas e de como estas foram construtivas para aquilo que é a minha formação pessoal e profissional. Para além de este poder vir a exercer influências no meu futuro profissional, potenciou a definição do que é, para mim, um bom professor de EF, que apresento no final deste documento.

O professor de EF deve apresentar «*expertise*» em três níveis de tarefas profissionais: nível macro, nível meso e nível micro (Carreiro da Costa, 2007). Foi com base nesses três níveis que defini a estrutura organizacional deste relatório.

A palavra macro exprime um elemento de maior dimensão que, neste caso, representa o agrupamento e o que o envolve e a minha participação nas decisões na relação com a comunidade, onde está inserido um maior conjunto de intervenientes. No nível meso, um nível intermédio, situam-se decisões influentes através do desempenho de funções específicas, como a Direção de Turma (DT) (Roldão, 1995). De menor dimensão e não menos importante, o nível micro, vem expressar o que a disciplina de EF envolve, bem como o DE.

2. O nível macro

O nível macro envolve tarefas na relação escola-comunidade, tais como, participação nas opções da política educativa, educação e promoção da saúde, intervenção social e cultural comunitária, intervenção no diagnóstico e na resolução de problemas científicos e profissionais, inovação e investigação pedagógica e, também, o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

2.1. O agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Caneças (AEC) é um estabelecimento de ensino e formação multifacetada de qualidade, que tem vindo a responder positivamente aos novos desafios de formação, incorporando novas práticas pedagógicas. Este oferece variadas vias de formação, que atendem a diferentes necessidades, quer de crianças, jovens ou adultos (Projeto Educativo, 2015).

O agrupamento recebe alunos de meios diversificados, como é o caso de Casal de Cambra e Casal Novo, meios suburbanos; Caneças, meio suburbano e rural e D. Maria, Almargem do Bispo e Camarões, meios essencialmente rurais, mas com um crescimento tendencialmente suburbano (Projeto Educativo, 2015).

Um número significativo de alunos do Agrupamento provém de um meio social, económico e familiar bastante desfavorecido. A escolaridade da população é, em geral, baixa e existem muitas famílias desestruturadas, com reduzidos rendimentos e com membros no desemprego. Cerca de 40% dos alunos beneficiam de apoios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar (ASE). Apesar de a população que frequenta as escolas do agrupamento ter origens sociológicas diferenciadas, não se verificam separações

significativas de grupos ou de núcleos de alunos que tenham impacto a organização escolar (Projeto Educativo, 2015).

O Agrupamento dispõe de ensino pré-escolar, 1º ciclo, 2º e 3º ciclos, ensino secundário e formação escolar de adultos. No ensino pré-escolar, o agrupamento procura o desenvolvimento das crianças num conjunto de capacidades e a sua aquisição de competências que possam contribuir não só para o seu desenvolvimento, mas, também, para uma melhor integração no 1º ciclo. Este disponibiliza sete salas para o ensino pré-escolar e é um objetivo o aumento do número de sala para acolhimento de crianças de três anos que não conseguem obter vaga. No que diz respeito ao 1º ciclo, o agrupamento dispõe de quatro escolas e de atividades de enriquecimento curricular (AEC), cuja entidade promotora é a autarquia. No âmbito destas atividades existe uma preocupação relativamente ao acompanhamento próximo do desenvolvimento das mesmas, de modo a garantir a sua articulação e sintonia com a atividade pedagógica desenvolvida pelo professor titular da turma.

Sabendo que alguns alunos necessitam de vias alternativas de formação para poderem completar a sua escolaridade com sucesso, o agrupamento oferece formações alternativas ao nível do 2ª e 3º ciclos do ensino básico. No ensino secundário, para os alunos que pretendem prosseguir estudos, existem 4 cursos científico-humanísticos e, ainda, cursos profissionais para os alunos que pretendem entrar no mercado de trabalho no final do 12º ano. É também parte integrante da oferta educativa do agrupamento a formação escolar de adultos. Esta decorre em dois regimes, regimes esses presencial ou não presencial e através de formações modulares complementares (informática, espanhol) e lecionação de cursos de português. Esta oferta torna-se uma mais-valia, reconhecendo as competências dos alunos adultos e melhorando as suas qualificações.

O AEC é, então, constituído por seis estabelecimentos de ensino: a Escola Secundária de Caneças, escola sede do agrupamento e de 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário; a Escola Básica de Castanheiros, de 2º ciclo do ensino básico e 7ºano; e as Escolas Básicas Artur Alves Cardoso, Cesário Verde, Francisco Vieira Caldas e Professora Maria Costa, escolas com pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

O AEC tem como missão o alcance do desenvolvimento de competências curriculares e/ou profissionais dos alunos e formandos, de mecanismos de construção da sua identidade social e competências necessárias para enfrentar o futuro com sucesso (pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade).

Assiste-se, atualmente, a uma crescente diversificação devido à fixação de populações migrantes que saíram dos seus países de origem procurando em Portugal

melhores condições económicas ou um refúgio devido às guerras, conflitos e perseguições políticas. A escola vê-se, assim, confrontada com a heterogeneidade cultural e linguística das crianças. Estas revelam dificuldades na sua vida escolar e os seus progenitores possuem baixos níveis de escolaridade que condicionam a integração social e profissional (Araújo, 2008). É nesta perspetiva que o AEC dá resposta à crescente diversidade, potenciando uma melhor integração de alunos estrangeiros e nacionais de meios diversificados, proporcionando-lhes um melhor desempenho escolar. Para além de oferecer alternativas de formação para que os alunos possam completar a sua escolaridade com sucesso e entrar no mercado de trabalho, o agrupamento oferece formação escolar de adultos e lecionação de cursos de português.

2.2. A escola

A Escola Secundária de Caneças (ESC) é a escola sede do AEC. Situada num meio suburbano e rural, a escola sofreu uma requalificação por parte da Parque Escolar - empresa que tem por objeto o planeamento, gestão, desenvolvimento e execução do programa de modernização da rede pública de escolas secundárias e outras afetas ao Ministério da Educação (Projeto Educativo, 2015; Parque Escolar, s.d.). Essa requalificação valeu ao projeto da escola o Prémio Municipal de Arquitetura e Espaço Público da Câmara Municipal de Odivelas no ano de 2015 (Redes Energéticas Nacionais, 2015).

União e coesão são ideais da cultura da ESC, sendo a direção da mesma um exemplo nesse sentido como principal motor da identidade e cultura da escola. Todos os órgãos mantêm com a direção da escola uma relação baseada na confiança, colaboração e apoio às suas decisões. Desta forma, a sua participação nos processos de decisão faz com se sintam corresponsáveis pelas decisões, vinculados e empenhados na sua aplicação. Essa mesma relação, para além de fomentar também um sentido de pertença e de identificação com a escola, potencia a inovação e o desenvolvimento de projetos e parcerias (Plano de Desenvolvimento Curricular, 2012).

Na escola encontram-se em funcionamento dois regimes: diurno e noturno. O regime diurno inclui o 3º ciclo do ensino básico (8º e 9º ano) e o ensino secundário (10º, 11º e 12º ano e cursos profissionais) e fazem parte do regime noturno o ensino secundário recorrente por módulos capitalizáveis, cursos de educação e formação de adultos (EFA) de nível básico e secundário e, também, Português para Todos (PPT). Funciona, ainda, na escola, um centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP).

As atividades letivas decorrem no horário compreendido entre as 8h15 e as 18h40 (diurno) e entre as 18h50 e as 24h, decorrendo o período de almoço entre as 12h10 e as 14h10 (Regulamento Interno, 2014).

A diversidade é considerada a característica principal desta escola e a maioria dos seus alunos provém de um meio social, económico e familiar bastante desfavorecido. Neste contexto, a compreensão e análise das mudanças ocorridas numa sociedade multicultural em contexto de globalização são necessárias para a construção de processos, em variados domínios, promotores da igualdade de oportunidades. No que diz respeito à igualdade de oportunidades e de sucesso educativo, espera-se que a escola e os seus professores, na sua tarefa de educar para uma cidadania democrática, estejam atentos às complexidades dos movimentos demográficos, às suas realidades sociais e às relações entre culturas e pessoas. É necessário ter em conta as situações de desigualdade e de injustiça sociais e tentar efetivar o direito à igualdade de tratamento e à afirmação das diferenças (Araújo, 2008). Ser professora estagiária desta escola e de uma turma constituída por alunos de várias nacionalidades permitiu o contacto com diferentes culturas, havendo a partilha de conhecimentos sobre países diferentes do meu. Pude assistir à integração desses alunos e à entreajuda que se verificou entre todos, que contribuiu para um clima de aula saudável, não se verificando discriminação.

2.3. As instalações desportivas

A caracterização das instalações permite avaliar as possibilidades e limitações dos equipamentos e espaços de aula, identificando as matérias e os modos de tratamento possíveis em cada um deles (Ministério da Educação, 2001).

As aulas de EF decorrem nas instalações desportivas da ESC, dispondo esta de um pavilhão gimnodesportivo e de dois campos de jogos exteriores.

Dentro do pavilhão existe a nave principal, constituída por 3 espaços: ginásio 1, 2 e 3, considerados apenas dois espaços de aula: o G1+2 e G3; e por uma sala de ginástica, considerada um espaço de aula. Importa referir que o espaço G1+2 constitui 2/3 do pavilhão e que o G3 constitui 1/3 do pavilhão, tendo uma mais-valia: a parede de escalada. No exterior, existem dois campos de jogos, designados “campos exteriores de baixo (Ext 1)” e “campos exteriores de cima (Ext 2)”. Os “campos exteriores de baixo” são considerados um espaço de aula, dispondo de: um campo de futebol a toda a largura e comprimento do espaço, três campos de futebol/andebol na largura do espaço, dois campos de basquetebol na largura do espaço, um campo de voleibol de 18x9m, uma pista de atletismo e uma caixa de saltos. Os “campos exteriores de cima” dispõe de: um campo

de futebol a toda a largura e comprimento do espaço, dois campos de basquetebol na largura do espaço e dois campos de voleibol 4x4. Todavia, as medidas desses mesmos campos não são as oficiais, sendo elas reduzidas.

Para efeitos de rotação de espaços, são considerados quatro espaços letivos: o G1+2, o G3, a sala de ginástica e os campos exteriores de baixo, ocorrendo segundo a ordem mencionada. A rotação é quinzenal, exceto nas primeiras cinco semanas, que é semanal para que possa ser realizada a Avaliação Inicial (AI) dos alunos. Em situação de más condições atmosféricas, que impossibilitem a lecionação das aulas nos campos exteriores, o professor ocupa, caso exista, um espaço livre dentro do pavilhão. Caso contrário, solicita a ocupação de metade do espaço G1+2 ao professor que se encontra a lecionar nesse espaço. Existe, ainda, uma sala de apoio teórico, que nessas situações poderá ser cedida ao professor que se encontra a lecionar no exterior. A prioridade de utilização dos campos exteriores de cima, que não estão afetos a nenhum espaço previsto para rotação é do professor que leciona na sala de ginástica.

Para apoio às atividades letivas e desportivas a ESC dispõe de uma arrecadação de material, dentro do pavilhão, disponibilizando material diferenciado para os espaços interior e exterior.

A área de EF caracteriza-se por necessitar de espaços, equipamentos e materiais específicos que contribuam para as aprendizagens dos alunos (Neves, 2016). Na minha perspetiva, a ESC possui muito boas condições para a prática de EF, quer em termos de instalações, quer em termos de equipamentos e materiais – o que permitiu adequação aos objetivos de aprendizagem dos alunos da turma que me foi atribuída. Contudo, em dias chuvosos o espaço exterior acabou por não ser tão útil quanto poderia ser se fosse coberto. Esta situação também se tornou prejudicial quando era outro professor nessa situação, necessitando de metade do espaço onde eu lecionava, obrigando-me a alterar o que havia planeado.

Um mais amplo leque de opções de espaços e equipamentos disponíveis são uma fonte de motivação e inspiração para o trabalho docente. Se só por si a qualidade dos espaços e equipamentos em EF não serão garantia de qualidade das práticas, eles condicionam as práticas de professores e alunos perante esta área (Neves, 2016).

2.4. O grupo de educação física

Constituído por quinze professores, o Grupo de Educação Física (GEF) da ESC é um grupo coeso e dinâmico. Os professores que o constituem, na sua maioria, trabalham nos mesmos moldes, existindo partilha de conhecimento e entreajuda. Organiza um

conjunto de atividades para os alunos, como é o caso dos dias das modalidades (e.g., dia do badminton), onde os alunos concorrem para o torneio de turma e a Gala de Educação Física e Desporto Escolar, Linces de Ouro. Trabalha em concordância com os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), na elevação das capacidades dos alunos e na formação das aptidões, atitudes e valores.

No ano letivo 2017/2018, o GEF sofreu uma reestruturação, havendo a saída de um número significativo de professores e, conseqüentemente, a entrada de um conjunto de novos professores. Todavia, é um grupo recetivo e disponível, facilitando o processo de integração de novos professores e estagiários de EF.

A partilha de conhecimento e entreajuda que caracteriza o GEF foi importante no desenvolvimento do estágio pedagógico, principalmente, no esclarecimento de dúvidas que surgiam na minha lecionação das danças sociais, no diagnóstico de problema do AEC para posterior estudo e no planeamento e condução de aulas e da avaliação dos alunos, permitindo a observação das suas aulas. Transmitiram, também, ensinamentos fundamentais para o futuro, como a importância do trabalho colaborativo. Este permite ao grupo desenvolver as suas características coletivas quando essas características enquadram uma atitude favorável face à mudança na intenção de promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Costa, 2015). Ainda que existisse discordância entre os elementos do GEF, era estabelecido um ponto de equilíbrio, colocando os interesses dos alunos no centro, potenciando a qualidade da sua aprendizagem. O GEF proporcionou, ainda, através das várias reuniões, experiências de tomada de decisão e estratégia relativamente ao currículo dos alunos e à sua avaliação. O trabalho colaborativo pelo GEF é importante devido às suas interações positivas para a promoção das aprendizagens dos alunos. Este dá uma forte relação entre a visão do grupo centrada nas aprendizagens da EF e da sua integração ecológica e uma aprendizagem coletiva que permite estabilizar práticas (Costa, 2015).

Considero que a coesão do GEF pode também vir a ser utilizada para a reestruturação dos vários documentos curriculares, de forma a torná-los mais coerentes, sintetizando as práticas pedagógicas, para uma melhor operacionalização dos mesmos. Para o meu futuro profissional foi importante a relação com o GEF na medida que adquiri competências que, mais tarde, utilizarei. Competências essas de comunicação, de partilha de conhecimento, de planeamento e organização de atividades desportivas, entre outras.

2.5. A relação escola-comunidade

Característica principal da ESC é em constante crescimento nas escolas, a diversidade leva a uma articulação de forma diferenciada tendo em conta os vários tipos de famílias (Projeto educativo, 2015; Almeida, 2005). Socialmente diversificadas, as famílias revelam-se como fatores explicativos da realidade escolar e permitem entender dimensões cruciais dos processos de mudança ou reprodução do campo educativo. (Almeida, 2005).

A sociedade sempre influenciou o funcionamento da escola e esta tem também uma grande influência nessa mesma sociedade, consubstanciando uma realidade cada vez mais presente na criação e desenvolvimento de expectativas e aspirações, pela criação e desenvolvimento de competências necessárias à promoção da qualidade de vida das crianças e jovens e, conseqüentemente, pela determinação dos ciclos de vida das populações. Cabe à escola a responsabilidade de se multiplicar em estratégias e ações, reinventando-se permanentemente para ajudar os alunos a desenvolver competências essenciais com vista à sua promoção pessoal, social e profissional. Assim, considerando como finalidades da educação escolar a formação pessoal, a integração social e a estimulação, a escola depara-se com a necessidade de romper com a chamada “escola tradicional”, centrada em si mesma (Sousa & Sarmento, 2010).

Como foi referido anteriormente, união e coesão são ideais da cultura da ESC, onde a direção da mesma se assume como o motor da identidade e cultura da escola. Assim, os órgãos da escola mantêm com a direção da mesma uma relação baseada na confiança, colaboração e apoio às suas decisões, participando nos processos de decisão, trazendo-lhes um sentimento de corresponsabilidade pelas decisões, vinculados e empenhados na sua aplicação. Essa mesma relação, para além de fomentar também um sentido de pertença e de identificação com a escola, potencia a inovação e o desenvolvimento de projetos e parcerias (Plano de Desenvolvimento Curricular, 2012).

Enquanto professora estagiária de EF desta escola, verifiquei a estreita relação existente entre os vários intervenientes que permite o desenvolvimento de parcerias e projetos inovadores. Exemplo disso é o projeto “Educação Física Começar Mais Cedo”. Com a chegada de um número significativo de alunos ao ensino secundário que não cumpriam algumas das competências psicomotoras que deveriam ter adquirido em anos anteriores, nomeadamente nos anos correspondentes aos períodos críticos de desenvolvimento das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais, e que se situam nos primeiros quatro anos escolares, o Departamento de Educação Física (DEF) considerou necessária a promoção do aumento de atividade física junto dos alunos

do 1º ciclo (Projeto Educativo. 2015). Depois de identificado o problema, a estreita relação que se verifica entre os vários intervenientes, neste caso entre o DEF, a direção e as coordenadoras das escolas do 1º ciclo, permitiu a aprovação desse mesmo projeto. As atividades práticas do projeto iniciaram apenas numa das escolas básicas do 1.º ciclo e, neste momento, já se realiza em três das escolas primárias do agrupamento.

Quando um período sensível atinge o seu termo e não ocorre estimulação adequada, então a transformação esperada do comportamento não terá lugar, resultando num organismo definitivamente empobrecido (Cordovil & Barreiros, 2014) – é esta a situação com que os professores se deparam na chegada dos alunos ao ensino secundário na ESC. O facto de não ocorrer a estimulação adequada nos períodos críticos de desenvolvimento das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais poderá não ser só da responsabilidade do pessoal docente das escolas, mas também da família, pois esta constitui a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando (Sousa & Sarmento, 2010). A criação do projeto “Educação Física Começar Mais Cedo” tornou-se um contributo importante para o desenvolvimento motor dos alunos do AEC. No entanto, as famílias também deverão ser envolvidas no processo de estimulação para a aquisição de habilidades motoras por parte das crianças. Os desenvolvimentos lúdicos e motor das crianças passam por um grande investimento dos pais e todos os esforços devem ser feitos para informar as famílias das vantagens do seu envolvimento direto e participativo (Neto, 1997). O seu envolvimento e participação devem ser promovidos com a criação de projetos que permitam: a potencialização do seu tempo livre, o seu encorajamento e qualidade da interação com os filhos em atividades físico-motoras e lúdicas, facilitar que as crianças possam brincar em segurança com amigos nas proximidades da habitação, a participação dos pais na vida da escola e da comunidade quanto à possibilidade de criação de melhores condições de envolvimento de jogo para os filhos (Neto, 1997). Para isso é necessária uma maior democratização do funcionamento das estruturas responsáveis pela educação, saúde e assistência social e a consciencialização da necessidade de projetos inovadores na organização da vida quotidiana das famílias e, como consequência, da sua qualidade de vida (Neto, 1997).

2.5.1. Educação e promoção da saúde

No início do ano letivo, no diagnóstico de problemas do agrupamento possíveis de tratar através de um estudo de investigação, o Núcleo de Estágio (NE) identificou um problema relacionado com a alimentação. Segundo nos constou, por meio de inquirição direta aos elementos do DEF e dos órgãos de gestão, a alimentação dos alunos da escola

não seguia os conselhos nutricionais devidos. Em Portugal, existe um consumo elevado de produtos alimentares de elevada densidade energética, mas de baixa qualidade nutricional existentes no mercado português e que estiveram disponíveis nas escolas em *vending machines* e bufetes escolares. Esses produtos com elevadas quantidades de açúcar e de gordura, ainda hoje acabam por fazer parte dos lanches das crianças nos intervalos escolares, pois são trazidos de casa ou adquiridos em estabelecimentos próximos das escolas ou adquiridos em estabelecimentos próximos das escolas (Graça, Mateus, & Lima, 2013). À semelhança do referido anteriormente, a alimentação dos alunos da ESC incluía, sobretudo, produtos de baixa qualidade nutricional adquiridos num supermercado que existe próximo da escola.

Foram identificadas várias problemáticas e a da alimentação não foi a selecionada para desenvolvimento do estudo de inovação e investigação pedagógica. Todavia, no âmbito do projeto eco-escolas, em conjunto com a professora responsável, o NE organizou duas ações de intervenção relacionadas com a alimentação. A primeira ação disse respeito à dinamização de um workshop sobre snacks saudáveis e a segunda relacionou-se com a promoção de uma alimentação saudável através da criação de um bar para a venda de alimentos. Estas tinham como objetivo a sensibilização da comunidade escolar para a adoção de um estilo de vida saudável, nomeadamente, ao nível da alimentação.

A unidade curricular de Educação e Promoção da Saúde, frequentada na faculdade durante o segundo semestre do ano letivo, estabeleceu um contributo importante na realização das ações de intervenção mencionadas anteriormente. O objeto de avaliação da disciplina dizia respeito a um projeto de trabalho de grupo, no qual, eu e o meu colega de estágio analisámos, através de uma revisão de literatura, a alimentação adotada pelos alunos em contexto escolar. A revisão de literatura permitiu a identificação de algumas estratégias que foram adotadas em escolas de diversos países, estratégias essas que adaptámos à realidade da ESC.

O workshop sobre snacks saudáveis foi dinamizado por uma nutricionista reconhecida no meio contactada por nós. Esta, para além de consultas de nutrição, desenvolve diversos workshops e palestras, tendo criado o projeto *Põe-te na Linha*, com o objetivo de partilhar dicas sobre alimentação saudável, truques para o começo/continuação da prática de exercício físico e diversas receitas para ajudar as pessoas a adotarem uma alimentação saudável. O workshop realizou-se no dia 24 de abril e teve como público-alvo alunos de duas turmas da escola (10º e 11º anos). O feedback foi positivo e considerámos que a nutricionista forneceu informações fundamentais sobre as consequências de hábitos alimentares inadequados, sobre o que realmente o organismo necessita e, principalmente,

sobre as opções alimentares que os alunos podem adotar, evitando o consumo de produtos ricos em açúcar e gordura. Foi uma sessão intimista, onde os alunos tiveram a possibilidade de intervir e colocar questões, permitindo o esclarecimento de vários assuntos e mitos alimentares (e.g., número de ovos que podem ou não ser comidos; glúten). No final, foram ainda distribuídas panquecas saudáveis para que os alunos pudessem tomar a consciência de que os alimentos saudáveis também podem ser saborosos.

No dia 27 de abril foi criado um “bar saudável” que funcionou durante o intervalo da manhã, podendo os alunos comprar, por valores simbólicos, alimentos saudáveis. Os produtos foram confeccionados e preparados com a ajuda dos alunos envolvidos no projeto eco-escolas. Nós estagiários fizemos um batido, um sumo *detox* e panquecas. Grande parte dos alimentos foram vendidos, sendo as panquecas e umas sandes de fiambre de peru os produtos mais vendidos.

As doenças crónicas de base alimentar representam a principal causa de morte e doença nas sociedades ocidentais, estimando-se que 60% das mortes prematuras, a nível global, sejam provocadas por estas doenças (Graça & Gregório, 2013). Em Portugal existem um milhão de obesos e um acentuado crescimento dos custos sociais e económicos relacionados com esse tipo de patologias (Graça et al., 2013). Os casos de obesidade na infância e adolescência estão associados a hábitos alimentares inadequados e estar abaixo do peso, com excesso de peso ou obeso durante essas fases está associado a consequências adversas para a saúde ao longo da vida (Abarca-Gómez et al., 2017).

As experiências de vinculação na infância e a educação que se recebem nos primeiros anos de vida até à adolescência são determinantes na adoção de atitudes e comportamentos relacionados com a saúde (Graça et al., 2013). A infância é, então, um período importante para adquirir uma preferência por comportamentos saudáveis e aprender os conhecimentos básicos necessários para manter um estilo de vida saudável, desempenhando as escolas um papel crucial neste domínio, uma vez que as crianças passam muitas horas na escola, sendo exequível a implementação de programas educacionais (Graça et al., 2013).

As duas ações de intervenção realizadas no âmbito do projeto eco-escolas talvez tenham sido o ponto de partida para a aquisição de alguns hábitos alimentares saudáveis por parte dos alunos. Contudo, são vários os fatores que influenciam o estilo de vida dos alunos e, nesta situação, os hábitos alimentares a que os alunos são sujeitos nas suas casas poderão prevalecer. Exemplo disso é o facto de produtos com elevadas quantidades de açúcar ainda fazerem parte dos lanches das crianças nos intervalos escolares, pois são

trazidos de casa ou comprados em estabelecimentos próximos das escolas (Graça et al., 2013).

Durante a infância e adolescência são vários os fatores que favorecem a integração de hábitos alimentares saudáveis na vida dos jovens. Um dos fatores que contribui para o desenvolvimento desses hábitos é a escola. Dentro da escola, esse trabalho não deve limitar-se à sala de aula, muito menos ao espaço normalmente atribuído a uma determinada disciplina. Pelo contrário, a educação alimentar deve ser abordada numa perspectiva transdisciplinar e em colaboração com vários parceiros educativos (Fonseca, 2001). Ainda que sejam necessárias mudanças na oferta alimentar das escolas e no comportamento das famílias, procurámos transmitir aos alunos, através do workshop e do “intervalo saudável”, a importância de uma alimentação saudável e que contributos poderá trazer às suas vidas, potenciando a sua reflexão.

A alimentação não era um tema diretamente relacionado com a nossa intervenção enquanto estagiários, mas é uma área com a qual nos identificamos e procuramos saber mais. Para além de termos contribuído para um maior conhecimento dos alunos acerca desse tema, também nós tivemos a oportunidade de aprender mais. Estas ações devem continuar a fazer parte das atividades letivas dos alunos, bem como os Encarregados de Educação (EE) devem ser envolvidos para que a mudança de comportamentos seja realmente potenciada. O workshop poderá, no futuro, ser realizado para uma maior população, incluindo os EE. O intervalo saudável, em situações futuras, deverá ser melhor divulgado e com mais antecedência para que possa produzir maior impacto.

2.5.2. “Brincar com Tradição”

Era um objetivo da área 3 do estágio, Participação na Escola, a atuação do NE na conceção, implementação e avaliação de uma ação adaptada às características e necessidades da escola. Durante o diagnóstico das necessidades, identificámos a existência de necessidades ao nível do agrupamento e não especificamente da escola. Analisamos de modo crítico o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades e pudemos verificar que estava prevista apenas uma atividade destinada aos alunos do 1º ciclo, atividade essa no âmbito do Dia Mundial da Criança.

Como foi referido anteriormente, tem-se constatado que um número significativo de alunos chega ao ensino secundário sem cumprir algumas das competências psicomotoras que deveriam ter adquirido anteriormente (Projeto Educativo, 2015). Apesar de ser desenvolvido o projeto “Educação Física Começar Mais Cedo” para garantir que todos os

alunos do primeiro ciclo tenham acesso à Expressão Físico Motora, este não ocorre em todas as escolas de 1º ciclo do agrupamento.

Há sensivelmente duas décadas, era uma convicção que a EF, especialmente no primeiro ciclo, não tinha atingido um nível de implementação satisfatório em território nacional, não existindo um modelo suficientemente robusto de desenvolvimento satisfatório da EF nesse nível de escolaridade (Neto, 1997). A legislação portuguesa (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) prevê um modelo obrigatório de EF, a lecionar regularmente aos alunos do primeiro ciclo do ensino básico, sendo dada a possibilidade de coadjuvação de um professor de EF ao professor titular. No entanto, a lecionação da Expressão Físico Motora em ambiente curricular, também não tem sido uma prática regular e sistemática para todos os alunos das diferentes turmas e anos de escolaridade, das escolas do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal (Ribeiro, Sim, Flores & Pereira, 2017).

É na faixa etária dos 5 aos 10 anos que se situam os períodos críticos do desenvolvimento das qualidades motoras e das aprendizagens psicomotoras fundamentais, a qual correspondente ao primeiro ciclo do ensino básico e a falta de atividade/estimulação apropriada nesta fase, traduz-se em carências frequentemente irremediáveis (Ribeiro et al., 2017). A carência de experiências motoras por parte das crianças leva à suspeição de que muitas delas apresentam um repertório motor empobrecido e uma capacidade de adaptação a novas situações muito problemática (Neto, 1997). Considerou-se, assim, necessária a intervenção sobre o desenvolvimento motor dos alunos durante os períodos suscetíveis para a aquisição dos padrões motores base com a dinamização de mais atividades que os envolvam.

“Brincar com Tradição” deu nome à nossa ação de intervenção junto dos alunos do primeiro ciclo, que consistiu na realização de jogos tradicionais e lúdicos em duas das escolas básicas do AEC, as escolas básicas Francisco Vieira Caldas e Artur Alves Cardoso. Esta ação teve como objetivos: a promoção do aumento da atividade física, contribuir para o desenvolvimento motor dos alunos, promover o gosto pela atividade física, e envolver os professores titulares, potenciando a cooperação e entreajuda entre alunos e entre alunos e professores.

A nossa intervenção, através da implementação de jogos tradicionais e populares envolveu tarefas de cariz postural, locomotor e manipulativo, tarefas essas ajustadas à fase de desenvolvimento motor em que se encontravam as crianças. Contudo, é sabido que para haver a aquisição de habilidades motoras, é fundamental que a atividade física seja praticada de forma regular e sistemática. Uma maior frequência de aulas de EF traduz-se

na melhoria das habilidades motoras (Ericsson & Karlsson, 2014). Do mesmo modo, quantas mais vezes esta ação tivesse sido realizada, maior seria o desenvolvimento motor dos alunos do primeiro ciclo das duas escolas envolvidas.

Apesar de esta ação não ter sido suficientemente regular e sistemática para promover a evolução motora dos alunos, constituiu uma oportunidade para as crianças aprenderem habilidades motoras relacionadas com os jogos tradicionais, praticarem atividade física em cooperação com os colegas e professores. Para nós, a realização desta atividade constituiu um complemento à lecionação das aulas no 1º ciclo, sendo que reuniu alunos de todos os anos de escolaridade do 1º ciclo e de duas escolas diferentes. Apesar de ambas se localizarem no mesmo meio, constituem realidades diferentes. Desta forma, adquirimos alguma experiência de trabalho com alunos de uma faixa etária diferente da que nos habituámos, tendo de adaptar a condução das atividades ao contexto de cada escola.

A escola é um local privilegiado para dinamizar uma nova “cultura do corpo” e mobilizar as crianças para a aprendizagem de estilos de vida ativos (Neto, 1997). Portanto, é importante a realização de intervenções deste tipo e com maior frequência. A ação de intervenção “Brincar com Tradição”, no futuro, deverá continuar a fazer parte do Plano Anual de Atividades, podendo ser expandida às restantes escolas básicas do AEC e envolver os EE, alertando-os para a importância da estimulação das qualidades físicas e aprendizagens psicomotoras fundamentais nestas idades.

No início do ano letivo, pudemos também verificar que a maioria dos alunos das turmas que nos foram atribuídas não participavam nas atividades de DE. Esta situação revelou-se preocupante e achámos pertinente desenvolver o estudo de investigação, inerente à área 2 do estágio, para perceber quais os motivos que levavam os alunos a não o fazer.

2.5.3. Inovação e investigação pedagógicas

Designada Investigação e Inovação Pedagógica, a área dois do estágio pedagógico prevê o desenvolvimento de competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar (Guia de Estágio, 2017).

Desenvolvida em articulação com a área de investigação, a unidade curricular de Investigação Educacional permitiu o estabelecimento das principais orientações da atividade de investigação do NE, pois o estudo não se dá por concluído com o término da unidade curricular.

O projeto investigação-ação iniciou com a realização de entrevistas que constituíram a base para o diagnóstico de problemas. Foram entrevistados a subdiretora da escola, o coordenador do DEF e o coordenador do DE, tendo sido identificadas três problemáticas: uma relacionada com a alimentação dos alunos, uma com os seus hábitos desportivos e outra relacionada com a ausência de trabalho colaborativo entre professores. A realização do diagnóstico de problemas, entrevistando elementos de órgãos de gestão escolar constituiu um contributo importante para compreender a realidade da escola no que diz respeito às suas problemáticas, com o objetivo da sua melhoria.

Por ser um tema que mais se enquadra com a nossa realidade, podendo nós ter maior autonomia e motivação para o realizar, foi selecionado para desenvolvimento do estudo o tema relacionado com os hábitos desportivos dos alunos. Após definição do tema/problema, importava caracterizá-lo através de um quadro teórico de referências válido. O processo de caracterização revelou-se uma dificuldade pelo facto de existir uma reduzida literatura relativamente ao tema em questão. A maioria dos artigos científicos analisados revelavam limitações, possuindo amostras reduzidas que não permitiam a generalização para outras realidades. Todavia, o facto de ser um tema com reduzidas evidências científicas fez com que a pertinência do estudo fosse avaliada positivamente pelos presentes durante a apresentação do estudo, cujos dados ficaram à disposição da coordenação do DE para estudos futuros.

Existem evidências de que as atividades extracurriculares têm efeitos positivos na educação e nos alunos, como a melhoria no comportamento, no desempenho escolar e na sua vida social (Massoni, 2011). Mais especificamente, as atividades extracurriculares desportivas promovem a disciplina, a autoestima e a autoconfiança (Massoni, 2011). E, como é referido no Projeto Educativo, a não participação nas atividades de DE contribui para o sedentarismo, para o isolamento dos alunos e para o não entendimento do desporto (Projeto Educativo, 2015).

O AEC apresenta uma boa dinâmica no que diz respeito ao DE na área de Lisboa e Vale do Tejo, sustentada por 19 grupos-equipa em 9 modalidades, com o envolvimento de 12 professores do GEF. Apesar do DE na AEC ser uma referência e de existirem evidências relativamente aos contributos das atividades extracurriculares no desenvolvimento dos jovens, verificámos que a participação dos alunos da ESC nessas atividades é reduzida, tendo em conta a totalidade dos alunos da escola. Foi através da aplicação de um questionário individual aos alunos das turmas que nos foram atribuídas, no início do ano letivo, que tivemos a perceção de que um grande número de alunos não praticava DE. Para corroborar essa situação, perceber o que levava os alunos a não o fazer

e, para mais tarde, poder vir a ser promovido o aumento do número de alunos inscritos e que participam ativamente no DE, desenvolvemos o projeto de investigação-ação.

Para aumentar a participação no DE, a compreensão prévia dos diferentes fatores que exercem maior ou menor influência sobre a atividade física pode ser essencial, na expectativa de que o conhecimento emergente neste domínio possa resultar em orientações para o desenvolvimento de intervenções eficazes na mudança de comportamentos, principalmente entre as crianças, adolescentes e jovens (Marques, 2010). Desta forma, para uma melhor compreensão dos motivos que levavam os alunos a não participarem nas atividades de DE foi elaborado um questionário sobre a participação dos alunos nas atividades extracurriculares desportivas, através do qual os alunos que não participavam nas atividades de desporto escolar selecionaram os motivos que os levavam a não o fazer. O questionário foi aplicado ao universo de alunos da escola, ou seja, a todas as turmas do 8º ao 12º ano de escolaridade, perfazendo uma amostra de 942 alunos. A amostra que integrou o universo de alunos da ESC constitui um ponto forte deste estudo, conferindo-lhe um carácter robusto do ponto vista científico. A elaboração de um questionário adaptado constituiu uma competência importante no desenvolvimento de instrumentos de investigação, sensibilizando para a construção de um instrumento de fácil compreensão para os alunos e adequação para uma melhor recolha e análise dos dados.

A inserção e análise dos dados talvez tenha sido a maior dificuldade e o processo mais moroso, pois a experiência com um software como o *IBM SPSS statistics 24* era bastante reduzida. A criação da base de dados em SPSS constitui a principal dificuldade, sendo do nosso desconhecimento a forma como se introduziam e formatavam as variáveis. Todo o processo que envolveu o software SPSS tornou-se num elemento importante para a sua adoção no futuro, pois tive a oportunidade de aprender a construir uma base dados e a analisá-los informaticamente.

Constatámos que 51,5% dos alunos inquiridos praticava atividade física formal, onde se insere o DE, cuja participação nas unidades de grupo-equipa da escola é de 17,6%. Ainda que o reduzido número de evidências nesta área não nos permita comparar dados, considerámos o valor positivo, tendo em consideração o prognóstico inicial do estudo.

Foram selecionados como motivos mais relevantes para a não prática do DE: “preciso de descansar nos horários de DE” (29,9%), “horários pouco adequados” (29,4%), “incompatibilidade com o horário escolar” (29,1%) e “prefiro a companhia dos meus amigos/namorado (a)” (28%). Também os motivos: “reduzida divulgação dos núcleos de DE” (18,1%), “modalidade indesejada inexistente” (23,5%), “desconhecimento dos horários

do DE” (24,7%), “tenho pouco jeito para a prática” (18,2%), “participo noutras atividades nos mesmos horários” (22,8%), “os meus amigos não praticam DE” (17,6%), “prefiro ocupar o tempo a jogar videojogos/ver televisão” (20,7%) e “os jogos/treinamentos do DE têm interferência na minha vida pessoal/escolar” (22%) foram considerados significativos, embora não reunissem uma frequência mais elevada em termos de concordância ou discordância.

Os motivos de carácter organizacional são, inevitavelmente, da incumbência das escolas, bem como dos seus órgãos diretivos, podendo estes realizar a alteração de certas condições, potenciando a participação dos alunos no DE. Os “horários pouco adequados” e a “incompatibilidade com o horário escolar” são exemplos de motivos de carácter organizacional que maior percentagem de concordância registou, especialmente entre os alunos do ensino básico de 8º e 9º ano, cujos horários comprometem a participação nos respetivos escalões de infantis e iniciados. São as escolas, através das suas direções, que devem garantir as condições de funcionamento adequadas aos objetivos do DE, através da organização de horários e tempos escolares dos alunos, que promovam e favoreçam a sua participação nestas atividades (Ferro, 2014).

Outros motivos relacionados com a organização estão, também, de alguma forma ligados à divulgação, como é o caso do “desconhecimento dos horários de DE” e da “reduzida divulgação dos núcleos de DE”. Uma percentagem elevada de alunos do décimo ano de escolaridade selecionou a reduzida divulgação como um dos motivos principais para a não participação nas atividades de DE. Esta situação poderá dever-se ao facto de a escola receber anualmente um número considerável de alunos provenientes de outras escolas e agrupamentos para o ingresso no décimo ano e o seu conhecimento acerca da oferta de atividades de DE poderá ser, naturalmente, mais reduzido do que o dos restantes alunos.

“Pouco jeito para a prática” foi também um motivo considerado relevante e como é sabido, o “jeito” está diretamente relacionado com o desenvolvimento motor das pessoas, através do qual se adquire uma vasta quantidade de habilidades motoras. Estas vão evoluindo de movimentos básicos e desorganizados, progredindo para habilidades motoras mais complexas e os períodos críticos de desenvolvimento dessas habilidades e das aprendizagens psicomotoras fundamentais sucedem até ao final do primeiro ciclo, pelo que a falta de atividade apropriada se traduz em carências irremediáveis (Willrich, Azevedo & Fernandes, 2009; Ferro, 2014). Em Portugal, continua a não se cumprir a obrigatoriedade e generalização da área Expressão Físico-Motora a todos os alunos do 1º ciclo do ensino

básico, situação que irá continuar a influenciar negativamente a perceção dos alunos relativamente ao “jeito”.

Ainda relativamente ao motivo anterior, foi possível identificar uma discrepância acentuada entre géneros. No que concerne aos alunos do sexo masculino, apenas 9,1% concordou com o facto de “não ter jeito para a prática”. Em contrapartida, 25% dos alunos do sexo feminino referiu este como sendo um dos principais motivos para não integrar as atividades de DE da escola. Esta situação poderá estar relacionada com fatores socioculturais que orientam as opções de grupo e género, responsáveis pela criação de estereótipos que conduzem a um empenhamento preferencial em atividades julgadas mais compatíveis com o sexo e a um abandono progressivo das percecionadas como não compatíveis (Barreiros & Neto, 2005). Assim sendo, as escolas podem desempenhar um papel importante na minimização das diferenças entre rapazes e raparigas na participação das atividades físicas, bem como na aquisição de habilidades motoras que promovam estilos de vida saudáveis e ativos no futuro em ambos os géneros (Marques, Martins, Santos, Sarmento, & Carreiro da Costa, 2014).

O projeto de investigação-ação culminou com a proposta de algumas sugestões que sugerimos que devam ser testadas e validadas. Os resultados mostraram que os horários de DE não permitiam aos alunos do ensino básico a conciliação das atividades extracurriculares desportivas com os tempos letivos. Desta forma, é importante o ajuste dos horários dando a possibilidade a esses alunos de participarem nas atividades de DE. Também é importante a realização de ações de divulgação do mesmo para dar a conhecer os núcleos e os seus horários, tendo como principais destinatários os novos alunos. No que diz respeito à perceção dos alunos de que têm “pouco jeito para a prática”, os profissionais e professores de EF poderão ter um papel importante na mudança do paradigma apresentado, ajudando os alunos no desenvolvimento das suas capacidades. O objetivo do estudo, a longo-prazo, seria o aumento do número de alunos participantes do DE. No entanto, é necessário perceber se a escola tem capacidade para dar resposta a esse mesmo aumento. Por outro lado, seria pertinente perceber se existe rentabilidade dentro de cada núcleo em termos de alunos participantes e ao mesmo tempo verificar se a criação de núcleos de novas modalidades atrairia mais alunos.

A realização do estudo foi importante na aquisição de competências relacionadas com a investigação em contexto escolar, na construção de instrumentos de investigação e análise de dados estatísticos. Através dele, penso que tenhamos fornecido informações importantes para a melhoria do DE na escola. O contributo de ambos os orientadores foi essencial no desenvolvimento de todo o processo, bem como de outros professores da

FMH, que forneceram instrumentos importantes e contribuíram para a aquisição de competências necessárias ao desenvolvimento do estudo.

3. O nível meso

A tarefa do professor de EF não se restringe apenas à leção das aulas. O professor de EF tem também funções no enquadramento da escola como organização e da escola como comunidade (Crum, 2002). O nível meso relaciona-se com a gestão escolar, como é o caso da direção de uma turma, direção do DEF. O nível meso envolve, ainda, a participação em reuniões do DEF, a organização de atividades desportivas escolares internas e a participação em conferências dirigidas ao corpo docente (Crum, 2002).

3.1. A turma

O conhecimento da turma iniciou com um primeiro contacto na aula de apresentação. Um segundo momento, constitui a aplicação de um questionário para a sua caracterização. A análise desse questionário, bem como do questionário aplicado pela Diretora de Turma (DT) foi importante para o conhecimento da realidade da turma. Também a realização do estudo de turma, ou seja, a análise demográfica, sociográfica, sociométrica e de aspetos cariz psicológicos, possibilitou o conhecimento dos alunos e das relações entre os mesmos. Todos estes elementos permitiram a realização de um diagnóstico da realidade com que ia trabalhar até ao final do ano letivo, identificando necessidades tanto dos alunos como da turma em geral. Contudo, o fator preponderante foi o contacto com os alunos na disciplina, a sua observação.

A turma que me foi atribuída era do décimo ano de escolaridade do curso de Línguas e Humanidades, constituída, inicialmente por trinta alunos, de idades compreendidas entre os catorze e os dezoito anos. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, havendo um aluno de nacionalidade brasileira e outro de nacionalidade cabo-verdiana. O português constituía a língua materna de todos os alunos, exceto de um. Um número significativo de alunos era proveniente de outras escolas e alguns alunos provinham de diferentes turmas. A existência de dois elementos de nacionalidade que não a portuguesa na turma, promoveu o meu conhecimento sobre outras culturas e a minha capacidade de adaptação às mesmas no ensino da disciplina de EF.

Três alunos apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE). De entre os alunos NEE, um aluno revelava síndrome de hiperatividade e défice de atenção, uma aluna sofria de dislexia/disortografia e outro aluno apresentava problemas de motricidade. Quando tomei conhecimento da existência de três alunos com NEE fiquei um pouco receosa, pois a inexperiência de leção da EF agravar-se-ia com a necessidade de

adaptar o currículo para estes alunos. No entanto, apenas um aluno necessitou de adaptações, constituindo-se como um desafio do meu processo de estágio.

No que diz respeito a disciplinas favoritas, treze alunos identificaram como disciplina favorita o inglês, nove a EF, quatro a história, dois o português, um a geografia e outro o espanhol. Metade dos alunos revelou praticar atividade física extracurricular, sendo que seis alunos praticavam fora do contexto escolar, cinco no DE e uma aluna participava em ambos. Inicialmente, duas alunas praticavam futsal em contexto escolar, mas o núcleo foi extinto e uma dessas alunas passou para o núcleo de basquetebol.

A turma caracterizava-se pela dificuldade na organização das suas aprendizagens, dificuldade corroborada também pelos restantes docentes da turma. Como contributos para o insucesso escolar, grande parte dos alunos apontou o desinteresse pelas disciplinas e a falta de atenção/concentração, indo ao encontro das características principais da turma assinaladas pelos seus professores. Todavia, quando focada, a turma era interessada e participativa.

O contacto com os docentes da turma foi reduzido, verificando-se apenas em conselho de turma. No entanto, a presença nos conselhos de turma foi importante para conhecer melhor os alunos e para a adoção de estratégias para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Com os EE, não existiu contacto, representando uma lacuna no meu processo de estágio.

Ainda que não tenha tido a oportunidade de acompanhar a atividade da DT da turma, situação que será explicada mais adiante, o trabalho de caracterização da turma foi muito importante no desenvolvimento da área um, permitindo o conhecimento dos alunos, a identificação das suas necessidades, transmitindo-me a sua importância para o futuro. Com a turma garanti ensinamentos para o futuro. Aprendi a lidar com diferentes personalidades e comportamentos e a aceitar as diferenças de cada um, adaptando-me a elas. Aprendi a interessar-me por alunos com os quais não criei logo empatia, através das suas dificuldades, tentando ajudá-los na sua ultrapassagem, garantindo equidade no tratamento.

3.2. A Direção de Turma

É na área quatro do estágio que se insere a DT. Desta feita, eram de realização obrigatória duas ações: o acompanhamento da direção de turma e o estudo de turma.

Considero que é no acompanhamento da direção de turma que se verifica a principal lacuna do meu processo de estágio. Por indisponibilidade da DT da turma que me foi atribuída, não foi possível a realização desta ação. Apesar de ter sido proposto o

acompanhamento da atividade geral da direção de turma da turma 10º AV1 penso não ter adquirido parte das competências inerentes à intervenção do Diretor de Turma (DT), uma vez que esta deve desenvolver-se, de acordo com o artigo sétimo do decreto regulamentar nº 10/99 de 21 de julho, de forma articulada a três níveis: na relação com os alunos, na relação com os professores da turma e na relação com os EE e em nenhuma das turmas essa articulação foi estabelecida em pleno.

O acompanhamento da turma 10ºAV1 deu-me a oportunidade de assistir a duas reuniões de EE, uma para eleger o representante dos EE e outra sobre as avaliações do segundo período, onde apenas observei a atividade do DT. Considero que esse acompanhamento acabou por não ser tão enriquecedor como seria o acompanhamento das reuniões de EE da minha turma, uma vez que me limitei apenas a observar, não podendo intervir, não conhecendo a situação dos alunos dessa turma como conhecia a dos meus alunos. De qualquer forma, foram importantes para perceber como é preparado e conduzido cada tipo de reunião.

A realização do estudo de turma permitiu a consecução de alguns objetivos que tem em vista a intervenção na relação com os alunos, de acordo com o artigo quinquagésimo do regulamento interno da ESC, como o conhecimento do passado escolar dos alunos e da organização individual dos alunos na turma de forma a compreender e acompanhar o seu desenvolvimento intelectual e sócio afetivo, a identificação dos alunos com dificuldades e que necessitavam de um acompanhamento especial, a análise de problemas de inadaptação, apresentando propostas de solução; a identificação de necessidades, interesses e expectativas dos alunos e o desenvolvimento de estratégias que contribuíram para a criação de hábitos de trabalho em grupo, a cooperação e solidariedade (Regulamento Interno, 2014).

Sendo a dificuldade de concentração/atenção da turma um fator influenciador no que diz respeito ao processo organizativo das aulas, influenciando a sua aprendizagem, foi apresentado em conselho de turma o estudo de turma, tendo sido propostas algumas estratégias para a promoção de aspetos como a organização e responsabilização. A análise sociométrica da turma que realizei, permitiu identificar os alunos mais rejeitados e foi importante para promoção da sua inclusão, tendo eu proposto a sua integração em grupos que privilegiavam a entreajuda e cooperação e também a utilização do reforço positivo e utilização dos mesmos como agentes de ensino, aumentando a sua autoestima e motivação. Os alunos mais populares foram propostos no domínio da inclusão dos colegas rejeitados. Recebi algum feedback positivo de outros professores da turma relativamente à análise dos resultados do estudo de turma, tendo estes utilizado algumas

estratégias propostas. Com a realização do estudo de turma percebi a importância que pode ter na identificação dos alunos mais populares e mais rejeitados e como a informação recolhida por ser essencial para o desenvolvimento de estratégias de melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Desta forma, o estudo de turma torna-se um instrumento fundamental a utilizar no futuro, permitindo um melhor conhecimento das relações existentes entre os alunos das turmas e adoção de estratégias mais adequadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Se o DT partir de um trabalho prévio de análise da situação, pode, em contrapartida, situar os docentes na realidade com que vão trabalhar e promover, nos conselhos de turma, o debate sobre as estratégias a implementar para superar dificuldades identificadas (Roldão, 1995).

Na relação com os professores, apenas tive contacto com os professores da turma que me foi atribuída nas reuniões de Conselho de Turma, onde apenas era disponibilizada informação acerca da avaliação e comportamento dos alunos nas aulas. Como referi anteriormente, apresentei o estudo de turma em Conselho de Turma para que os professores pudessem tomar conhecimento das relações que eram estabelecidas dentro da turma. Apesar de existirem algumas ideias pré-concebidas acerca de algumas relações, os professores não tinham acesso a factos que o comprovassem. Desta forma, penso que tenha sido bastante útil a apresentação do estudo de turma, pois verifiquei alguma surpresa entre os professores, principalmente, aquando da apresentação de certos alunos como alunos mais rejeitados. Foram propostas estratégias para potenciar a inclusão, motivação, cooperação e entreajuda entre os alunos, que fui utilizando nas aulas da disciplina de EF e penso que poderão ter apoiado os professores no desenvolvimento das suas aulas. A definição em conselho de turma de um conjunto de competências para as quais os professores e disciplinas podem contribuir constitui outra área em que o DT deve atuar como gestor do desenvolvimento curricular, promovendo o debate e a convergência de trabalho, rentabilizando estratégias e articulando procedimentos e métodos de trabalho realmente interdisciplinar (Roldão, 1995).

O DT constitui uma peça fundamental na relação interna entre o grupo – turma e o grupo – professores, bem como na relação externa que estabelece com os encarregados de educação (Boavista & Sousa, 2013). Na relação com os EE apenas transmitia informações à DT sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos que esta, mais tarde, transmitia aos EE. Esta mantinha um contacto bastante frequente com os EE dos alunos, transmitindo-lhes informação telefonicamente e recebendo os mesmos na sua hora de atendimento. Apesar do acompanhamento reduzido do trabalho da DT, percebi a sua influência na relação com os EE para o sucesso escolar dos seus

educandos. Esta relação é essencial para clarificar ambiguidades relativamente ao comportamento dos alunos. Muitas vezes, os alunos têm comportamentos na escola que não têm em casa e vice-versa e o diálogo com os seus EE é essencial para compreender atitudes dos alunos e qual a melhor forma de lidar com isso, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos. Enquanto futura DT penso que estabelecerei este contacto frequente para a resolução de problemas dos alunos, mantendo os EE informados e discutindo com eles aspetos que possam vir a transformar-se em melhorias na vida escolar dos alunos.

A função administrativa que, normalmente, o estagiário executa como tarefa básica no desenvolvimento da área quatro, como o trabalho com a plataforma inovar relativamente às faltas dos alunos, não fez parte do conjunto de tarefas a que estive sujeita. Desta forma, o auxílio do trabalho do DT ao nível da preparação, condução e secretariado de reuniões de Conselho de Turma e EE não foi desenvolvido, não me permitindo a análise crítica e reflexiva sobre a implementação de decisões e suas implicações. No primeiro período, o contacto com a DT foi realizado, essencialmente, através de correio eletrónico. Eram-me enviados, sobretudo, atestados médicos que os alunos iam apresentando. O facto de não ter muito contacto com a DT, gerou várias dúvidas e problemas, o que se tornou prejudicial. Exemplo disso foi o facto de, inicialmente, marcar falta aos alunos que não me apresentavam atestado médico, discordando a DT, sendo esta a favor da marcação de presença aos alunos que era previsível a apresentação do atestado médico nos dias seguintes. Desta forma, durante o segundo período agi como a DT sugeriu, tendo uma aluna afirmado ter atestado médico nunca o apresentando à DT, sendo-lhe marcada presença quando deveriam ter sido marcadas faltas. Sendo assim, a partir do segundo período, privilegiei o contacto pessoal e telefónico para evitar esse tipo de situações. Sempre que era confrontada com situações ambíguas ou mais difíceis de resolver, procurava a DT na sala de professores para dialogar sobre o sucedido e perceber a sua opinião para só depois agir. Considero que se eu tivesse tido a oportunidade de acompanhar o trabalho da DT, estas situações não aconteceriam, pois tinha a oportunidade de todas as semanas dialogar com a mesma sobre estes assuntos.

Apesar de não ter acompanhado o seu trabalho, sendo uma lacuna no meu processo de estágio e futuramente, destaco ações da DT como ações que pretendo executar no futuro, como a solicitação de informações acerca dos alunos aos seus professores para manter os EE informados. Manter os pais informados ao longo do ano letivo é uma tarefa fulcral que tem como função contribuir para a redução do abandono escolar e do absentismo (Favinha, Góis & Ferreira, 2012).

O DT tem um papel importante na avaliação curricular ao desempenhar o seu papel de mediador curricular (Favinha et al., 2012). Nesta perspetiva, no futuro como DT deverei também assumir esse papel, demonstrando interesse no combate ao insucesso dos alunos em certas disciplinas.

O DT tem um papel crucial porque é um líder na gestão do currículo e de equipas pedagógicas, mas também pela experiência que transporta que irá promover mudanças e inovações nos outros professores e na comunidade educativa (Favinha et al., 2012). A sua função de gestor/coordenador curricular da turma implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual (Roldão, 1995). Dado que a DT era, também, coordenadora dos diretores de turma sabia, melhor do que ninguém, lidar com certas situações, promover o trabalho em equipa e tomar decisões sustentadas, pois um coordenador atua na divulgação, análise e previsão de situações avaliativas difíceis alertando os diretores de turma para a necessária apropriação da legislação de forma a garantir a equidade educativa (Favinha et al., 2012).

O DT desempenha sempre um papel-chave na gestão e coordenação destes processos de desenvolvimento curricular, embora isso não signifique que se substitua ou imponha as suas decisões aos professores. Pelo contrário, o seu papel de gestor terá de ser o de animador, organizador, coordenador, da dinâmica criada pelos docentes do conselho de turma (Roldão, 1995). Sendo a DT também coordenadora dos diretores de turma importa destacar que as suas potencialidades devem ser rentabilizadas para desencadear mecanismos de formação que possam ir apoiando os diretores de turma em exercício e preparando os outros professores para virem a desempenhar essas funções (Roldão, 1995).

3.3. O Departamento de Educação Física

As práticas de reflexão e avaliação aparecem constantemente nas reuniões, em que se analisam e planeiam as atividades da escola (Damiani, 2004).

Foram algumas as reuniões de DEF em que estive presente e que potenciaram a minha capacidade reflexiva e crítica. Nas reuniões eram discutidos os mais diversos temas relacionados com a EF e o DE, que permitiram, também, o esclarecimento de muitas dúvidas com as quais me debatia no dia-a-dia do estágio.

A qualidade de ensino é realmente algo que se alcança com mais facilidade quando existe um grupo de pares que nos suporta, criando-se um ambiente rico em aprendizagens académicas e sociais, proporcionando maiores graus de satisfação profissional, elevando-

se valores como a partilha e solidariedade (Costa, 2015; Damiani, 2008). Caracterizado como coeso e dinâmico, onde impera a colaboração, o GEF protagonizou momentos de partilha de conhecimentos, dos quais retirei aprendizagens essenciais para um melhor desenvolvimento do estágio. Ainda que existissem divergências, o GEF chegou sempre a um consenso, potenciando o sucesso das suas práticas relativamente ao processo ensino-aprendizagem dos alunos. Ao interagirem, os membros de um grupo podem apoiar-se mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros e compreender que os seus problemas têm relação com os de outros professores, com a estrutura da escola e com o sistema educativo (Passos, 1999). O compromisso coletivo não pretende inviabilizar os processos de ordem individual, mas sim dar-lhes um sentido e sustento, incentivando até a criatividade pedagógica, para que cada professor dirija as suas ações para um objetivo comum, facilitando a troca de experiências/dificuldades pedagógicas, a operacionalização e discussão da visão educativa, o planeamento e aplicação da aprendizagem profissional e a gestão e otimização dos recursos (Costa, 2015).

Como já referi anteriormente, o GEF organiza um conjunto de atividades para os alunos, como é o caso dos dias das modalidades (e.g., dia do badminton), onde os alunos concorrem para o torneio de turma, atividades no Dia Mundial da Criança e a Gala de Educação Física e Desporto Escolar, Linces de Ouro. Estas atividades promovem a extensão dos conteúdos curriculares da disciplina de Educação Física, em que o grupo turma é a referência para a participação dos alunos (Ferro, 2014).

Como estagiária, tive a oportunidade de participar na organização destes eventos e com eles adquirir competências de organização de atividades desportivas escolares que abrangem a divulgação, a mobilização dos alunos, o desenvolvimento de quadros competitivos, tarefas de arbitragem, a gestão de conflitos em contexto educacional, entre outros.

Participei, ainda, na organização de uma Maratona de Voleibol dinamizada pelo seu núcleo de desporto escolar, com participação aberta a equipas externas à escola. Acompanhei todo o processo de organização da mesma e foi importante para perceber como se organizam atividades do género com elevada participação e que envolvem a angariação de fundos para posterior realização de atividades com o núcleo de DE de voleibol.

O ano letivo terminou com a realização da Gala de Educação Física e Desporto Escolar, que premeia as turmas participantes no torneio de turma e em que, nós estagiários, fomos os apresentadores. Considero que o planeamento da mesma deveria ter sido realizado com maior antecedência, diminuindo o grau de imprevisibilidade de certas

situações. Todavia, consistiu numa experiência enriquecedora, de contacto com a comunidade escolar, contribuindo para uma maior socialização e comunicação da nossa parte.

4. O nível micro

Envolvendo o nível macro decisões relacionadas com a política educativa do agrupamento e das escolas e o nível meso decisões intermédias na direção de turma e DEF, o nível micro envolve, especificamente, a atividade principal do professor de EF: o ensino da EF e o ensino e treino do DE. O ensino da EF envolve tarefas como: planeamento curricular, intervenção e interação pedagógicas e avaliação da aprendizagem e do ensino. O ensino e treino do DE envolve a gestão do desenvolvimento de projetos de DE e conceção, implementação e avaliação de processos de formação desportiva.

Aqui está em jogo o cerne da profissão de professor. No centro está a função de planear, conduzir e avaliar as situações de ensino-aprendizagem (Crum, 2002).

4.1. O Ensino da educação física

4.1.1. O meu percurso

Para enquadrar o leitor, penso que seja pertinente salientar o facto de a minha formação inicial se relacionar com a gestão desportiva.

Quando decidi ingressar no MEEFEBS tinha noção de que as lacunas no que diz respeito ao meu conhecimento teórico e prático associado ao ensino da EF eram inúmeras e talvez comprometessem a qualidade com que realizaria o MEEFEBS. Apesar de a Faculdade de Motricidade Humana (FMH) garantir a transmissão desse conhecimento com a introdução de uma unidade curricular somente para os alunos que provêm de outras universidades, foram discutidos conteúdos dos quais eu nunca tinha ouvido falar, que acabei por não adquirir.

A licenciatura em Gestão das Organizações Desportivas pela Escola Superior de Desporto de Rio Maior não me trouxe a bagagem suficiente para o ingresso num mestrado relacionado com o ensino da EF, uma vez que foram poucas as unidades curriculares associadas ao ensino de modalidades e reduzidas as unidades curriculares que envolviam a prática das mesmas e, mesmo envolvendo a prática, tinham como objetivo a identificação de fatores críticos de organização das modalidades. Todavia, era este o caminho que queria ter seguido após término do ensino secundário, mas por motivos que transcenderam a minha vontade, essa opção acabou por não fazer parte do planeado. Desta forma, mesmo tendo consciência de que não iria ser um percurso fácil, ingressei no MEEFEBS disposta a atingir um dos meus maiores objetivos. Talvez o ano de estágio tenha sido o ano mais desafiante da minha vida, o ano em que aprendi mais e melhor sobre uma área com a qual mais me identifiquei.

Apesar de o currículo discente na educação básica e no ensino secundário ser considerado a primeira etapa da formação de um futuro professor, ou seja, o ofício de professor ser considerado diferente de todos os outros, uma vez que é aprendido antes de haver uma opção vocacional, sendo este aprendido de modo implícito e num período alargado, compete à formação inicial proporcionar os conhecimentos e as experiências capazes de desenvolverem as meta-competências que hão-de permitir ao professor, ao longo da sua carreira, construir competências de adaptação e de desenvolvimento profissional de modo a atingir no mais curto espaço de tempo o nível de “expertise” desejável no ensino da EF (Formosinho, 2001; Carreiro da Costa, 2007). Desta forma, mesmo que aprendendo certos aspetos enquanto aluna no ensino básico e no ensino secundário, considero que a minha formação inicial, numa área que pouco tem que ver com o ensino, influenciou o meu percurso como professora estagiária de EF relativamente às dificuldades que demonstro, principalmente ao nível do ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC).

Um estudo que analisou as perceções dos formadores, de professores e de estudantes finalistas acerca de aspetos que se prendem com a atividade profissional, com a EF, com a formação inicial de professores e o curso em que estavam envolvidos veio revelar que os estudantes elegem a formação e os conhecimentos adquiridos no curso como o fator que mais contribuiu para as suas atuais conceções (Sá & Carreiro da Costa, 2009). Estes consideraram a prática pedagógica/estágio como a mais importante componente dos programas de formação de professores (Sá & Carreiro da Costa, 2009). Na perspetiva desses estudantes, também eu considero o estágio a mais importante componente do meu processo de formação, que potenciou a consolidação dessas conceções.

O processo de candidatura ao MEEFEBS envolveu uma avaliação diagnóstica dos alunos que solicitava a definição do que é um bom professor. Nessa altura, referi que um bom professor era aquele que era exigente, mas que também cativava os alunos para a prática, proporcionando momentos de diversão. Esta conceção teve como base a minha experiência enquanto aluna de EF. No entanto, a frequência do MEEFEBS promoveu a alteração dessa mesma conceção através dos conteúdos expostos, das questões debatidas e da experiência enquanto professora estagiária. As minhas atuais conceções formaram-se a partir dos conteúdos expostos nas unidades curriculares do MEEFEBS em confronto com as conceções que havia exposto na AI a que fui sujeita para o ingresso no mesmo. Estas últimas conceções adquiri ao longo do percurso estudantil de ensino básico e secundário.

Outro estudo, que analisou a autoeficácia e as experiências de prática de professores pré-serviço veio revelar que o facto de o estágio ocorrer no último ano de formação compromete a melhoria do conhecimento pedagógico de conteúdo e o desenvolvimento da autoeficácia por meio de experiências práticas de docência. As experiências de ensino profissional antes do final da formação facilitam a aquisição de um conjunto de habilidades de instrução e gestão, evitando o “choque de realidade” (Martins, 2014). Apesar de o MEEFEBS me ter trazido competências que se revelaram essenciais no desenvolvimento do estágio pedagógico, estas foram insuficientes para a minha atuação enquanto professora de EF em termos de conhecimentos práticos, tendo revelado dificuldades nas várias dimensões do ensino e, principalmente, na adequação das tarefas às dificuldades dos alunos.

O estágio pedagógico foi uma experiência bastante enriquecedora, que permitiu o contacto com a realidade docente e foi através dele que adquiri várias competências relacionadas com as dimensões do ensino, entre outras. No entanto, se o programa de formação permitisse a realização de experiências de ensino profissional previamente (e.g., planeamento de unidades de ensino), talvez o “choque de realidade” fosse diminuído ou evitado. Ainda assim, com uma formação inicial pouco relacionada com o ensino da EF, o meu crescimento e desenvolvimento enquanto professora de EF e enquanto pessoa foi muito maior do que teria sido caso a formação inicial fosse relacionada com o ensino da EF.

4.1.2. A turma em educação física

Inscritos na disciplina de EF, iniciaram o ano letivo vinte e oito alunos da turma 10º LH2. Desses vinte e oito alunos, uma aluna mudou de curso, um aluno anulou a disciplina de EF e outro aluno anulou a matrícula, abandonando a escola. Terminando, assim, o ano letivo na disciplina apenas vinte e cinco alunos, tendo todos os alunos transitado para o 11º ano com classificação igual ou superior a dez à disciplina.

Frequentaram as aulas da disciplina vinte e uma raparigas e quatro rapazes, sendo que um dos rapazes tinha NEE, tendo tido atestado médico à disciplina durante todo o ano letivo.

Durante a etapa de AI foi possível a identificação de alguns casos de crises de ansiedade/ataques de pânico e de uma aluna com dermatografismo, um tipo de alergia na pele. Relativamente a retenções, seis alunos já haviam ficado retidos uma vez e três alunos, duas vezes.

Nas aulas de EF, nos momentos de transição, encontravam-se muitas vezes desconcentrados aquando da instrução. Apesar da sua desconcentração, era uma turma com um elevado nível de participação e motivada para a prática de atividade física. A turma tinha dificuldades na organização autónoma das suas aprendizagens e criação de rotinas relativas aos momentos de transição, nomeadamente, na formação de grupos e montagem e desmontagem de espaços. No que diz respeito à assiduidade, a sua maioria era pontual. No entanto, existiram casos de atraso recorrentes e até de faltas de presença, chegando uma aluna a atingir o limite de faltas permitido por lei. Relativamente às suas capacidades físicas e motoras, a turma era heterogénea, existindo um grupo mais apto com algum interesse na melhoria de certos aspetos, um grupo menos apto, que na sua maioria demonstrava bastante interesse na ultrapassagem das suas dificuldades e um grande grupo de alunos medianos com diversos níveis de interesse dependendo das matérias.

O relacionamento entre os alunos era favorável, na medida em que era possível identificar alguns grupos, mas nas aulas não existiu recusa de fazer parte do grupo de X ou Y, elevando-se valores como a aceitação e a cooperação.

A dificuldade de concentração/atenção que caracterizava a turma representou o maior desafio do estágio pedagógico no que diz respeito à condução das aulas. A instrução tornava-se dispendiosa e o planeamento nem sempre era cumprido, resultando em aulas desorganizadas. Assim, adquiri competências na adoção de um vasto leque de estratégias de organização, para diminuição do tempo de instrução. A turma trouxe-me um contributo importante, ajudando-me a perceber a importância da adoção de rotinas e estratégias para tornar as aulas mais organizadas e produtivas no sentido da aprendizagem dos alunos. O facto de a turma ser constituída maioritariamente por raparigas também representou um desafio, tendo de adotar também estratégias para manter a sua motivação. Ter um aluno NEE foi importante para aprender a adaptar o planeamento e a sua avaliação. Foi criado um ambiente de confiança entre mim e os alunos, na medida em que a sua maioria não tinha vergonha de colocar questões e esse clima foi importante para esclarecer dúvidas também dos colegas e para me ajudar a identificar qual a melhor forma de expor os conteúdos. No fundo, a turma ensinou-me a ser professora, ajudando-me na identificação dos meus erros e na adoção das estratégias mais adequadas, sendo a aprendizagem do professor um processo que nunca termina.

4.1.3. A avaliação inicial

O ensino da EF iniciou com a etapa de AI, mas antes da sua realização existiram diversos fatores que influenciaram o planeamento e condução dessa mesma etapa. Sem

ainda ter iniciado o estágio, já havia perspectivado dificuldades que poderia vir a sentir na AI. Um estudo que analisou quais as experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio, veio revelar que as experiências ligadas à persuasão verbal assumem um papel importante no reforço da autoeficácia (Martins, M., Onofre, M. & Costa, J., 2014). No meu caso, foram mencionadas em unidades curriculares na faculdade e por colegas estagiários dificuldades que a generalidade dos estagiários revelam no decorrer do estágio, que me transmitiram alguma confiança. No entanto, algumas dessas dificuldades foram difíceis de evitar, devido à minha inexperiência no ensino da EF e ao reduzido conhecimento do contexto. Desta forma, a AI foi essencial no diagnóstico das minhas dificuldades no ensino da EF e, por isso, influenciou todo o processo de estágio, nomeadamente, na criação de estratégias para a superação dessas dificuldades.

Um dos principais fatores que influenciou o planeamento e condução da etapa de AI foi a não familiarização com os tempos, ou seja, por não ter experiência na lecionação de aulas de EF não sabia qual seria a duração mais adequada para cada momento da aula e para cada tipo de exercício. Ainda que noutros termos, o tempo foi um obstáculo frequente no meu processo de estágio, uma vez que a organização influenciava significativamente o tempo de aula.

Tinha, também, a perceção de que a identificação das necessidades dos alunos ia ser realizada de forma célere, passando imediatamente à diferenciação dos alunos ao nível dos exercícios – situação que não se veio a verificar e que fez com que não tivesse realizado algumas situações de aprendizagem que havia planeado para a etapa de AI.

Quando tive acesso a informações sobre a turma e verifiquei que era constituída maioritariamente por raparigas, pensei que seria difícil estabelecer dinâmica e motivar tanto os alunos do sexo masculino por estarem em menor número e terem de ajudar as colegas, como as alunas por se encontrarem em maioria e terem poucos colegas do sexo masculino para as ajudar. No entanto, a turma acabou por se demonstrar empenhada. Outra situação que me causou algum desconforto foi a verificação de que existiam dois alunos com NEE, preocupando-me o facto de ter de desenvolver avaliações adaptadas, pois apesar de ter aprendido algumas estratégias de gestão do currículo de alunos NEE enquanto aluna do MEEFEBS, nunca o tinha feito na prática. Todavia, apenas um desses alunos apresentava limitações para a prática de atividade física, tendo atestado médico por tempo prolongado. Só a avaliação desse aluno teve de ser adaptada, baseando-se, inicialmente, na observação e registo da atividade dos seus colegas. Todas estas situações influenciaram

de alguma forma o decorrer da etapa de AI e contribuíram para melhorar aspetos de planeamento e condução das etapas seguintes.

Por nunca ter elaborado um plano de etapa, a questão dos tempos que referi anteriormente foi a principal dificuldade no planeamento desta etapa, pois não tinha ideia de quantas matérias poderia lecionar por aula e quanto tempo era necessário para avaliar os alunos em cada matéria. Esta foi uma dificuldade que foi sendo ultrapassada, pois acabei por perceber qual o meu ritmo de avaliação e o ritmo dos alunos na execução das tarefas.

Enquanto estudante do MEEFEBS aprendi que se deve ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos alunos, mas que para isso é fundamental ter conhecimento dessas mesmas prioridades. As informações recolhidas na AI dos alunos permitem estabelecer concretamente essas prioridades/objetivos e ajustar sistematicamente a atividade dos alunos no sentido do seu desenvolvimento. A AI deve ser realizada num período considerado relativamente alargado, entre quatro a cinco semanas e tem por objetivos fundamentais o conhecimento dos alunos em atividade física, a apresentação do programa de EF, a revisão de aprendizagens anteriores, a criação de um bom clima de aula, o ensino ou consolidação de rotinas de organização e normas de funcionamento, o diagnóstico das dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e o prognóstico do seu desenvolvimento, a identificação dos alunos “críticos” e matérias prioritárias, a recolha de dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a primeira etapa e para a elaboração do plano anual de turma e a orientação para a formação de grupos (Carvalho, 1994).

A etapa de AI do 10ºLH2 teve a duração de 5 semanas e incidiu, essencialmente, sobre situações de nível introdução em grande parte das matérias. Esta permitiu o diagnóstico e prognóstico dos níveis de aprendizagem em todas as matérias, exceto ginástica acrobática e lançamento do peso, pois a maioria dos alunos não tinha experiências nessas matérias; e a identificação das matérias prioritárias.

Inicialmente, fazia acompanhar-me do documento de registo e a recolha de informações era parca, pois ainda não conhecia os alunos e encontrava-me focada na certificação de nível. Todavia, à medida que fui conhecendo os alunos, as informações começaram a ser cada vez mais completas e tive a consciência de que era mais útil a recolha de informações específicas do que apenas a informação do nível dos alunos nas matérias. Esta é uma situação que considero não-evitável porque sem a capacidade de reconhecer os alunos e sem experiência de observação e registo é complicado reter informações que possam ser registadas após a aula.

Corroborei durante a AI o facto de ser mais difícil a caracterização dos alunos medianos em detrimento dos alunos mais e menos aptos. Esta situação também se verificou em algumas situações de avaliação nas etapas seguintes, pois esses alunos, por vezes, passam “despercebidos”.

O estabelecimento de rotinas e sinais de organização foi difícil de consolidar porque a turma tinha dificuldades de concentração e atenção, dificultando a organização autónoma das suas aprendizagens – tornando-se este um dos principais desafios da área um do estágio. Desta forma, comecei por adotar uma das estratégias que utilizei até ao final do ano letivo: instruções repartidas.

O controlo visual e disciplinar dos alunos, a organização, a colocação da voz, o posicionamento, a demonstração e a reduzida utilização do feedback foram dificuldades identificadas durante esta etapa e para as quais trabalhei também até ao final do ano letivo, adotando várias estratégias, principalmente, ao nível do feedback.

Para garantir a utilização das estratégias, nos planos de aula, para além de estabelecer objetivos de aprendizagem para os alunos, estabelecia objetivos para o professor (e.g., esquema do posicionamento do professor em cada momento da aula).

Foi também durante a etapa de AI que pude verificar a existência de várias alunas com tendências depressivas, devido a episódios de ataques de ansiedade/pânico que tiveram durante as aulas de EF. Esta situação começou por ser bastante preocupante, pois ocorreu logo numa primeira aula e eu não sabia como agir neste tipo de situações. Todavia, aprendi que procedimentos adotar em caso de ataques de ansiedade e apesar de serem episódios recorrentes até ao final do ano letivo passei a reagir com naturalidade, evitando paragens.

Durante esta etapa, também o facto de alguns alunos se atrasarem ou faltarem se tornou um obstáculo, na medida em que dificultava a organização da aula e a formação de grupos. Contudo, aprendi a lidar com a imprevisibilidade rapidamente, organizando os grupos de outra forma.

A avaliação adaptada do aluno com NEE através das fichas de registo não resultou, pois este registava a mesma informação para a maioria dos seus colegas. Sendo assim, a sua avaliação teve de ser reajustada, tendo eu conseguido autorização para que o aluno tivesse adequações curriculares na disciplina, podendo executar algumas tarefas práticas.

Após a AI, o professor está em condições de desenhar, em traços gerais, o plano anual de turma e de especificar e operacionalizar a primeira etapa desse plano (Carvalho, 1994). Acontece que a elaboração do Plano Anual de Turma (PAT) foi tardia e dei início à operacionalização da primeira etapa sem ainda ter terminado o PAT. Esta situação

comprometeu o planeamento e avaliação das etapas seguintes, prejudicando a formação de uma unidade coerente entre os níveis de planeamento e a explicitação de um processo integrado e sequencial de avaliação.

4.1.4. O planeamento

A tarefa de planear é sempre complicada dada a sua complexidade e imprevisibilidade da tarefa de ensinar. No caso dos estagiários, a dificuldade é acrescida pelo facto de planearem para uma realidade que, na maior parte das vezes desconhecem e da qual pouca ou nenhuma experiência têm (Teixeira, 2007). O facto de a minha formação inicial se ter desenvolvido numa área pouco relacionada com a EF, acresceu a dificuldade da tarefa de planear, pois para além de desconhecer a realidade e de ter pouca experiência, desconhecia as especificidades de cada nível de planeamento.

Para dar início ao planeamento, importa conhecer a existência de dois modelos de planeamento: o modelo por blocos e o modelo por etapas. O ingresso no MEEFEBS permitiu o conhecimento desses modelos e a importância da utilização do modelo por etapas em detrimento do modelo por blocos. Portanto, a escolha do modelo apropriado não foi uma dificuldade. Quando o planeamento se faz por blocos, as decisões ao nível do plano da turma são baseadas (quase exclusivamente) em critérios exteriores aos próprios alunos, sendo o mais frequente os recursos, ou melhor, o sistema de rotação pelas instalações. Neste caso, a deliberação pedagógica do professor, no trabalho com as suas turmas, é bastante reduzida ou limitada (Carvalho, 1994).

Numa primeira fase, o desenho/esboço do plano de turma deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor (Ministério da Educação, 2001). O não domínio do modelo por etapas é que se apresentou como uma dificuldade, pois não sabia como nomear as etapas e quais os objetivos de cada uma. Esta situação atrasou a elaboração do PAT.

Optei por rever o modelo e durante essa mesma revisão visualizei várias formas de nomeação das etapas, que acabaram por me confundir. O planeamento por etapas é, habitualmente, executado de acordo com três etapas: uma etapa introdutória, uma etapa de desenvolvimento e aprendizagem e uma etapa de conclusão (Rosado, 2003). Esta foi uma das formas que visualizei, entre várias outras. Acabei por adotar a que me pareceu mais apropriada: A1/aprendizagem, recuperação e aprendizagem, aprendizagem e

desenvolvimento e, por fim, a revisão e consolidação. A organização do ano letivo em períodos mais reduzidos de tempo facilita a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem, assumindo características diferentes, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor. Este foi, então, um ensinamento para o futuro, que a organização do ano letivo por etapas deve ser específica tendo em conta as especificidades das turmas, onde o professor seleciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias (Ministério da Educação, 2001).

O primeiro momento de planeamento disse respeito à AI, que designei “Plano de Etapa 0”. O plano plurianual, os critérios de avaliação e o protocolo de AI da escola foram documentos essenciais à elaboração do plano de etapa zero, que permitiram a identificação das matérias curriculares a lecionar, dos critérios de avaliação para cada área de extensão da EF e das situações de aprendizagem mais adequadas para avaliar os alunos em cada nível. O mapa de rotações e a polivalência dos espaços foram fatores que influenciaram a seleção de matérias a lecionar em cada espaço. Como é referido nos PNEF, a sequência de abordagem das “modalidades” foi determinada pelo esquema de “rotação” da turma pelos espaços de aula (“roulement”), tendo sido o tratamento de determinada matéria circunscrito ao “bloco” de aulas que lhe eram atribuídas no espaço correspondente a essa matéria (Ministério da Educação, 2001). Assim, a periodização da atividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos, mas sim, dos horários e da definição à priori da circulação da turma pelas instalações (Ministério da Educação, 2001). A ginástica de aparelhos foi identificada na AI como matéria prioritária e esta não foi trabalhada o tempo necessário devido à rotação dos espaços, pois a maioria dos aparelhos não podem ser trabalhados exceto na sala de ginástica. A organização pedagogicamente adequada das atividades em EF é frequentemente limitada pelas reduzidas possibilidades de prática de matérias diferentes, que a maior parte dos espaços de aula oferece, devendo estes ser polivalentes, isto é, que admitam a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas (Ministério da Educação, 2001).

A principal dificuldade residiu na adequação dos tempos, ou seja, não ter conhecimento de qual a duração mais apropriada para os vários momentos das aulas e de quanto tempo necessitava para avaliar cada matéria. Esta situação vai ao encontro do que refere Teixeira (2007), que o desconhecimento da realidade acresce a dificuldade da tarefa de planear. Todavia, à medida que fui conhecendo os alunos e o meu ritmo de trabalho, essa dificuldade foi rapidamente ultrapassada.

Os estagiários revelam dificuldades, especialmente na elaboração do plano anual devido a vários fatores como: a diversidade de variáveis que condicionam e que têm de ser tidas em conta neste tipo de planeamento a longo prazo (Teixeira, 2007). Devido ao desconhecimento de como se construía um plano anual, a elaboração do mesmo foi sendo adiada. Como para o modelo por etapas, pesquisei na internet e visualizei PAT facultados por colegas, mas também a sua estrutura era diferenciada e não continha a informação tão detalhada e individualizada quanto aquela que eu recolhi durante a etapa de AI. Assim sendo, as minhas dúvidas relativamente à estrutura desse documento foram aumentando, o que fez com que fosse adiando a sua elaboração. Acabei, então, por elaborar um PAT que continha informação semelhante a outros PAT e informação mais detalhada sobre a prestação dos alunos. Esta última informação permitiu o estabelecimento de um prognóstico também mais detalhado, permitindo a definição de prioridades a desenvolver por cada aluno. Apesar da elaboração tardia, este documento tornou-se estruturante para o desenvolvimento das restantes etapas.

Realizei planos de aula até ao final da primeira etapa, adiando a utilização de planos de UE, por também desconhecer as especificidades da sua elaboração, tendo visualizado diversos planos de UE diferenciados entre si, que acabaram por me confundir. Os planos de aula permitiram a orientação do ensino e o estabelecimento de objetivos e situações de aprendizagem. Coloquei ainda objetivos para o professor baseados nas dificuldades que apresentei durante a AI, que me ajudaram numa melhor lecionação da disciplina.

A definição de objetivos, de conteúdos e de situações/progressões de aprendizagem exigem um conhecimento profundo das matérias de ensino que muitas vezes os estagiários não possuem (Teixeira, 2007). A seleção e definição de objetivos e situações de aprendizagem adequados apresentaram-se como uma dificuldade, principalmente quando ainda desconhecia as características da turma. Foi nesta situação que a falta de conhecimento sobre as matérias revelou as suas consequências. Para ultrapassar esta dificuldade, consultei bibliografia sobre as matérias, observei algumas aulas de outros professores e tive a ajuda dos orientadores. Ainda assim, surgirão algumas dificuldades, principalmente na adequação de certas situações analíticas dos JDC à realidade da turma.

Mais difícil do que estabelecer objetivos, conteúdos e situações/progressões de aprendizagem, foi estabelecer diferenciação nesses fatores. Uma das dificuldades dos estagiários no ensino da EF referenciadas pelos orientadores diz respeito à diferenciação do ensino, isto é, na capacidade de os estagiários diferenciarem objetivos e situações de aprendizagem em função das características dos alunos ou grupos de alunos. As

dificuldades descritas pelos orientadores neste âmbito englobaram a capacidade de diferenciarem estratégias, situações de aprendizagem, o acompanhamento através de feedback (Teixeira, 2007). No entanto, esse foi um aspeto que fui melhorando, principalmente a partir do momento que comecei a utilizar UE. Considero que com a experiência, esta é uma situação que se ultrapassa, pois, conhecendo melhor as matérias de ensino e as suas formas de ensinar, será mais fácil detetar os erros dos alunos e adaptar as situações de aprendizagem às dificuldades de cada aluno.

A diferenciação de objetivos e atividades formativas é uma necessidade evidente quando se trata de não excluir das aulas de EF alunos temporariamente impedidos ou limitados na realização de atividades físicas (Ministério da Educação, 2001). O facto de ter um aluno NEE limitado na realização de atividades físicas durante todo o ano letivo tornou mais complexo a tarefa de planeamento, na medida em que desejava que esse aluno fosse incluído, mas este não estava capacitado para a realizar as tarefas que eram propostas aos colegas. Foi um desafio encontrar tarefas diversificadas, adaptadas às reais necessidades deste aluno para manter a sua motivação na execução das mesmas.

A elaboração de planos de UE, como referi, iniciou tardiamente, pelos mesmos motivos da elaboração e entrega tardia do plano anual de turma - o desconhecimento acerca da informação a incluir, estrutura e organização. Também optei pela visualização de várias UE, bastante diferenciadas entre si. Adotando essas UE como guia, realizei a primeira UE para a 12ª e 13ª semana de aulas.

A identificação das necessidades dos alunos nas matérias foi-se tornando cada vez mais fácil através da seleção das componentes críticas para observação em aula, permitindo um planeamento mais focado nas dificuldades dos alunos. Desta forma, os planos de UE tornaram-se cada vez mais completos e claros, estabelecendo objetivos concretos a atingir por nível.

Ainda nos planos de UE utilizei esquemas organizativos das aulas e objetivos para o professor que me foram ajudando na ultrapassagem de uma das maiores dificuldades que demonstrei, a organização. Nas UE planeava o que tencionava transmitir na instrução e a organização da aula, principalmente, ao nível das transições. Assim, um dos grandes objetivos que passava por diminuir o tempo de instrução foi conseguido, apesar de ainda haver margem para melhorar. A realização de planos de UE permitiu a execução de um trabalho progressivo e permitiu a realização de um processo de planeamento coerente, ao contrário dos planos de aula que transmitem uma sensação de individualização.

Os estagiários de EF, com a inexperiência natural no exercício das suas funções, revelam dificuldades ao nível do planeamento. Conclui-se ainda que há falta de documentos que orientem os estagiários na construção do PAT e planos de etapa, e que poderiam ser construídos através de uma parceria entre as universidades e os locais de estágio, de forma a diminuir a complexidade e imprevisibilidade anexa ao ato de ensinar. Isto indica que pode haver lacunas no processo de formação de professores, que contribuem para uma formação incompleta dos aspirantes a professores (Inácio et al., 2014).

Apesar das dificuldades relativas ao planeamento por desconhecimento de como se construíam os vários documentos, os diversos níveis de planeamento foram bastante úteis para orientar o processo de ensino-aprendizagem. O plano é um modelo racional, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento atuante, que assume funções de orientação e controlo, que apresenta objetivos e as vias da sua realização, comportando decisões e determinando meios e operações metodológicas. Tem, também, um lugar determinante na condução regular dos processos de formação e educação, nomeadamente: na orientação do processo de aprendizagem, na apropriação de conhecimentos e habilidades, na formação e desenvolvimento de capacidades e na ativação do comportamento de aprendizagem (Bento, 1987).

4.1.5. A condução

A condução da aula deve garantir a harmonização das dimensões académica e social. Contribuindo para a ecologia da sala de aula, essa harmonização deve ser estabelecida de acordo com três sistemas: o sistema de tarefas de gestão, o sistema de tarefas de instrução e o sistema social dos alunos (Hastie & Siedentop, 1999).

Uma das competências do ensino do professor é a sua capacidade para gerir o tempo que dispõe para conduzir cada uma das aulas e nem todo o tempo de que o professor dispõe pode ser utilizado na transmissão de conteúdo ou na prática das atividades propostas, pois é necessário tempo para a colocação e recolha do material, formação de grupos, deslocamentos para os espaços de trabalho e para os alunos poderem descansar. É importante tornar o tempo útil da aula o mais elevado possível, utilizando-o de forma adequada, reduzindo o mínimo indispensável os tempos de informação e de transição (Petrica, 2003). Uma das principais dificuldades que senti foi relativamente à gestão do tempo de aula, repercutindo-se também no modo de planear. Sem experiência de lecionação de aulas de EF, iniciei o ano letivo sem ainda saber adequar no tempo de aula todas as dimensões da intervenção pedagógica do professor. No período

anterior ao estágio penso que poderia ter assistido a um maior número de aulas de EF para perceber a forma como a gestão do tempo de aula é feita por vários professores e qual seria a que mais se adaptaria à minha intervenção. Ainda assim, considero que essa gestão começa a adequar-se à medida que se vai ganhando experiência, dependendo, também, do contexto em que se leciona.

Nas aulas de EF, quando intervém, o professor organiza, apresenta os conteúdos, demonstra, observa os seus alunos, dá feedback e manifesta comportamentos afetivos para com eles. As principais funções de ensino envolvem, então, a instrução, a transmissão de feedback pedagógico, a disciplina e o clima, a observação, a demonstração e questionamento, entre outras (Petrica, 2003). Podem distinguir-se quatro grandes áreas de preocupação para o desenvolvimento profissional do professor ao nível da sua intervenção pedagógica e são elas: a instrução, a organização, a disciplina e o clima relacional (Onofre, 1996). A minha principal dificuldade no que diz respeito à condução residia na organização da turma: nos momentos de instrução e transição. Desta forma, foquei-me durante todo o ano letivo no estabelecimento de estratégias que promovessem, sobretudo, a organização das aulas e o planeamento, tal como analisado anteriormente, foi um elemento-chave na execução dessas estratégias.

A instrução ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino. Por tal motivo, esta é conotada como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, porquanto da eficácia dos processos que integra dependem, em grande medida, os resultados da aprendizagem dos alunos. As estratégias instrucionais são aplicáveis em diferentes contextos, conteúdos e níveis de prática, como as exposições, a demonstração, o recurso a palavras-chave e o questionamento (Rosado & Mesquita, 2011).

Dado o dispêndio de tempo que se apresentava na realização da instrução, fui estabelecendo várias estratégias para diminuir o tempo de instrução. Nem todas resultaram e, por vezes, a motivação para encontrar a melhor estratégia deu lugar à frustração. As sugestões de ambos os orientadores foram cruciais para a diminuição do tempo da instrução, sendo que com a sua ajuda consegui adotar estratégias mais eficazes. O meu silêncio durante as conversações dos alunos e também a solicitação de que se sentassem foram essenciais para a diminuição do tempo de instrução, pois estando eu num plano mais elevado era-me concebida maior autoridade e sentia que era mais ouvida. Realizar instrução repartidamente, constituiu umas das principais estratégias úteis que adotei ao longo do ano, na medida em que a um período de informação deve seguir-se um momento de verificação da qualidade da compreensão (Rosado & Mesquita, 2011). No futuro, estas

são estratégias que pretendo adotar de forma a reduzir o tempo de instrução ao mínimo necessário.

As demonstrações fornecem um meio eficaz de comunicar o caminho certo para executar uma nova habilidade motora (Darden, 1997). A utilização da demonstração de tarefas de aprendizagem constituiu um processo gradual no meu percurso enquanto professora estagiária. Tinha conhecimento da sua importância para a compreensão dos alunos, mas o não domínio dos conteúdos fez com que, por vezes, hesitasse relativamente à utilização da demonstração. No entanto, não me sentia confortável apenas com a transmissão dos aspetos críticos e para combater esta situação procurei sempre informação para acompanhar a transmissão dos conteúdos com demonstração, informação essa que confirmava junto do orientador de escola (e.g., pega de direita e de esquerda da raqueta no badminton). Explicitar e demonstrar os aspetos críticos da realização dos exercícios, bem como o questionamento permitiram a garantia da atenção dos alunos, percebendo melhor o que era para fazer, apesar de nem sempre conseguirem fazer o *transfer* para a prática. Esta situação contribuiu para um conhecimento mais profundo dos conteúdos, preparando-me para futuras utilizações da demonstração.

No processo de ensino-aprendizagem, a otimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento. Após um período de informação, de apresentação de matéria nova, de apresentação das tarefas motoras, de uma demonstração ou de organização dos grupos, é muitas vezes necessário verificar o grau de compreensão da informação transmitida (Rosado & Mesquita, 2011). A demonstração e o questionamento foram estratégias que sempre tentei utilizar, aumentando a sua frequência de utilização, principalmente quando inseria gestos técnicos novos. Todavia, no retorno à calma, penso que poderia ter utilizado mais o questionamento, tornando-o mais organizado, garantindo a compreensão dos alunos.

A colocação de um esquema organizativo da aula, bem como a constituição dos grupos no quadro também contribuiu para a diminuição do tempo de instrução, exceto na primeira aula de cada UE onde os esquemas se alteravam e, por isso, os alunos demoravam mais tempo a organizar-se. Ainda assim, os alunos tornaram-se mais rápidos na montagem dos espaços. Sendo assim, esta é também uma estratégia a adotar no futuro, devendo ter sido utilizada desde o início do ano letivo, evitando a desorganização das primeiras aulas.

Inicialmente, no sentido de aumentar o tempo útil de aula optei por ser eu a recolher o material após as aulas, mas cedo percebi que não era uma situação viável, uma vez que era mais morosa e era necessário libertar o espaço rapidamente para os outros professores

iniciarem as suas aulas. Esta situação prejudicou a recolha do material nas aulas que se seguiram, pois foi necessário estabelecer a rotina de recolha do material, que os alunos não estavam habituados. Um número significativo de alunos abandonava o local da aula sem ajudar na recolha do mesmo e, portanto, adotei uma estratégia que “obrigava” os alunos a ficar na aula para recolha e arrumação do material, realizando o retorno à calma após a recolha. Em situações futuras, devo estabelecer a rotina de recolha do material no início do ano letivo, evitando que esta situação suceda novamente.

A aplicação e diversificação de estratégias no domínio da organização foram bastante úteis para aumentar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos. Todavia, para garantir a atenção dos alunos existiram momentos em que podia ter sido mais assertiva e intransigente, punindo comportamentos que prejudicavam o normal funcionamento das aulas (e.g., diálogos durante os momentos de instrução sobre temas que nada tinham a ver com o conteúdo das aulas). Como resultado, é imperativo maximizar o tempo dos alunos na tarefa. Aumentar a eficácia das instruções e transições, bem como o uso de equipamentos alternativos, são todas estratégias que reduzem o tempo de espera do aluno e permitem a prática necessária. O tempo de transição também é minimizado por meio de instruções efetivas, para reduzir a possibilidade de falha de comunicação e ter de repetir instruções. O professor deve ter a atenção dos alunos e isso é facilmente realizado se o professor estabelecer sinais. Esses sinais devem ser claros, reconhecíveis e consistentes. Um bom exemplo é o apito tradicional. Além disso, propor um local para ir quando o sinal é dado pode ajudar a organizar os alunos (Parker & Coker, 1999).

Relativamente aos estilos de ensino, a escolha do estilo mais adequada deve depender, sobretudo, dos objetivos e das características dos alunos (Gomes, Martins & Carreiro da Costa, 2017). Como tenho vindo a referir, dadas as características da turma, não diversifiquei muito o tipo de estilos de ensino, utilizando bastante os estilos por comando e por tarefa, para garantir a aquisição de rotinas para que depois o pudessem fazer autonomamente. Todos os estilos de ensino são benéficos dentro daquilo que cada um permite realizar e nenhum é mais importante ou mais valioso do que o outro (Mosston & Ashworth, 2008). Ainda assim, um ensino de qualidade em EF implica que o professor possua, para além da dimensão ética e moral, um vasto repertório de técnicas e estilos de ensino, no sentido de assegurar a todos os alunos de forma coerente, aprendizagens significativas e desafiantes, de modo a tornar e manter um cidadão fisicamente ativo e “literado” e cumprindo as finalidades da EF (Gomes et al., 2017). Apesar da dificuldade que a turma apresentava, fui incrementando gradualmente outros estilos de ensino como o recíproco e o de autoavaliação, para promover a responsabilidade e autonomia dos alunos,

mas nem sempre funcionaram, tornando as aulas mais desorganizadas. Como outras estratégias, considero que esta também se pode aprimorar com o aumento do conhecimento e da experiência de ensino porque sem conhecimento sobre as decisões e a capacidade de manipulá-las, as perspectivas fragmentadas e que se baseiam na opinião pessoal, nas crenças e experiências dos professores prevalecerão (Mosston & Ashworth, 2008).

Um repertório de comportamentos de ensino-aprendizagem é a ferramenta que todos os professores necessitam para criar experiências de aprendizagem valiosas e desafiadoras (Mosston & Ashworth, 2008). Desta forma, existe uma margem elevada de progressão ao nível do repertório de técnicas e estilos de ensino.

O professor deve dirigir-se aos alunos de tal modo que seja ouvido por todos. Deve fazê-lo de forma fluída, enfatizando, pelo bom uso da voz, pela entoação ou repetição, os aspetos essenciais da sua comunicação, devendo, ainda, dirigir o seu olhar para vários participantes, garantindo, assim, maiores condições de atenção e comunicabilidade (Rosado & Mesquita, 2011). A projeção da voz, inicialmente, foi considerada um problema. Não conseguia fazer-me ouvir quando me afastava e para acompanhar ativamente a atividades dos alunos e chegar a cada grupo de alunos rapidamente, optava pelo percurso mais curto, circulando entre os alunos e, por vezes, virando as costas a alguns grupos. Esta situação prejudicava a projeção da voz e fazia com que não utilizasse o feedback à distância. Para evitar esta situação, o feedback à distância seria a melhor estratégia a adotar e reuni esforços nesse sentido. No entanto, deveria ter sido incrementado com maior frequência. Ainda assim, era necessária a colocação da voz para um melhor controlo da turma e para que os alunos se mantivessem focados nas informações que transmitia, que levou o seu tempo a efetivar-se.

O feedback é uma informação fornecida por um professor em relação a aspetos do desempenho ou da compreensão de um aluno (Hattie & Timperley, 2007). Ocorre, tipicamente, após instruções que procuram fornecer conhecimento e habilidades ou o desenvolvimento de atitudes específicas. O feedback está entre as influências mais críticas na aprendizagem dos alunos, pois tem o poder de aumentar o esforço e a motivação dos alunos, aumentar a procura de pistas e processos de tarefas que levam à sua compreensão (Hattie & Timperley, 2007). A transmissão de feedback foi uma dificuldade que me acompanhou até ao final do estágio. Destacou-se mais ao nível dos JDC e relativamente ao feedback prescritivo e interrogativo. Esta lacuna deveu-se ao facto de ter pouco domínio dos conteúdos dessas matérias e nenhuma experiência de ensino das mesmas. Sendo essa uma das maiores lacunas na qualificação do feedback, a dificuldade de os agentes

de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não é raramente derivada da falta de domínio do conteúdo (Rosado & Mesquita, 2011).

Durante a 2ª etapa comecei a planejar o feedback de acordo com as componentes críticas que tencionava observar na execução das tarefas por parte dos alunos, mas o não domínio do conteúdo fez com que nem sempre conseguisse transmitir a informação desejada. É, ainda, necessário um maior aprofundamento do conhecimento relativo a essas matérias para, no futuro, selecionar as situações de aprendizagem mais indicadas ao sucesso dos alunos, de modo a ultrapassarem as suas dificuldades. Existe a necessidade de o praticante receber informação técnica precisa acerca daquilo que fez (feedbacks descritivos) e/ou do que deve fazer para melhorar (feedbacks prescritivos) porque se traduzem em informação efetiva para uma resposta prática dos alunos (Rosado & Mesquita, 2001). E para isso é necessário, também, que o professor possua um conhecimento didático do conteúdo.

Modelar regras de ação, fasear a introdução técnica, adaptar o regulamento, enfatizar comportamentos táticos, criar variantes nas tarefas de aprendizagem e adotar o questionamento como técnica instrucional prioritária constituem estratégias didáticas promotoras de um ensino qualificado, adaptado às reais necessidades de todos e de cada um dos praticantes (Graça & Mesquita, 2001). O desconhecimento didático relativo aos JDC, limitou-me no estabelecimento das estratégias mencionadas anteriormente, dificultando a adaptação das situações de aprendizagem às reais necessidades dos alunos. Tenciono realizar formações neste âmbito, no futuro, para que possa criar situações de aprendizagem mais adequadas, com objetivos concretos.

A diferenciação do ensino tem como ponto de partida o reconhecimento de que nas salas de aula existem alunos com diferentes capacidades e competências e ação pedagógica deve considerar esta diversidade. Para isso é necessário que sejam estabelecidas estratégias variadas (Cely, Henrique, Anacleto, & Aniszewski, 2017). A formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino (Ministério da Educação, 2001). A diferenciação do ensino só se efetivou após a AI, uma vez que, anteriormente, não conhecia os alunos e as suas dificuldades. Após a AI, com a formação de grupos de nível utilizada nas aulas verifiquei que o diagnóstico dos níveis não correspondia à realidade em alguns casos, o que fez com que tivesse de realizar algumas alterações. A maior dificuldade na diferenciação do ensino deu-se na seleção do tipo de formação de grupos, homogénea ou heterogénea.

A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos

com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogênea dos grupos (Ministério da Educação, 2001). Esta dependeu da matéria que lecionava, das capacidades dos alunos e dos objetivos que pretendia para a aula. Nos jogos desportivos coletivos, inicialmente, formava grupos heterogêneos porque considerei que existia maior competitividade e motivação. No entanto, quando tencionava observar determinados aspetos constituía grupos homogêneos, observando um conjunto equilibrado de componentes, sendo mais fácil a transmissão de feedback. Quando a formação de grupos era heterógena, os alunos mais aptos ajudavam os colegas menos aptos. Na EF, a diferenciação pode ser encarada como um fator promotor de inclusão e motivação, pois os alunos tendem a desmotivar e a não participar nas atividades que acham que não são capazes de realizar, pois o contexto das aulas de EF amplia a exposição do aluno e de suas capacidades em maior grau que as disciplinas consideradas teóricas (Cely et al., 2017). Considero que a formação de grupos deve ser ajustada tendo em conta os objetivos que se pretendem atingir. Futuramente, terei consciência de que se devem proporcionar aos alunos experiências com níveis de aptidão diferentes, mas, sempre que necessário, deverá ser utilizada a homogeneidade para garantir a eficácia do processo ensino aprendizagem.

A utilização de progressões foi bastante útil na diferenciação do ensino, verificando progressos no desenvolvimento dos alunos nas matérias. Foram utilizadas diversas progressões ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e, ao nível da ginástica verifiquei bastantes progressos. Contudo, quanto maior for o conhecimento e a experiência, maior será a variabilidade e adaptabilidade das progressões.

Relativamente ao aluno NEE, nem sempre consegui dar-lhe a atenção devida, pois a agitação característica da turma fez com que tentasse o maior controlo da mesma em detrimento deste aluno. Deveria ter definido, em cada aula, primeiramente as tarefas deste aluno, garantindo a sua execução para depois definir as tarefas dos colegas, controlando toda a turma. O aluno sempre demonstrou vontade para realizar as atividades, mas também se cansava rapidamente e esteve períodos alargados apenas a observar os colegas. Para evitar estes períodos alargados em observação, podia ter utilizado o reforço positivo para motivar o aluno, retomando ele a sua atividade após tempo de descanso. Reinventar atividades para manter este aluno motivado apresentou-se como um desafio, pois muitas não funcionavam (e.g., tarefas de árbitro). Definir objetivos adaptados foi uma tarefa difícil, porque cada caso é um caso e este aluno tinha muitas limitações no que diz respeito ao movimento, que dificultavam a realização de muitas tarefas que propus. Desta

forma, procurava reinventar tarefas que o aluno realizou no ano anterior. No entanto, penso que com a experiência, a disponibilidade para propor um conjunto diversificado de tarefas será maior. O aluno no primeiro período, sob atestado médico por tempo prolongado e advertência da sua EE, não realizou qualquer tarefa prática. Todavia, foi durante esse período que verifiquei que o aluno tinha capacidade para realizar algumas tarefas, tendo discutido esse assunto na reunião de conselho de turma subsequente. Com autorização da EE, foi conseguido que o aluno realizasse EF durante os segundo e terceiro períodos, planeando tarefas específicas para si. No futuro, nestes casos, deverei ter maior capacidade de adaptação, tendo a capacidade de proporcionar experiências a estes alunos, incluindo-os.

No início, tinha receio de realizar ajudas, por existir a possibilidade de por em causa a integridade física dos alunos, mas a partir da segunda etapa considero que intervim mais, contribuindo para o sucesso dos alunos, principalmente na ginástica de aparelhos. No entanto, realizava, sobretudo, ajudas onde me sentia mais confortável, devendo executar outras ajudas para ganhar mais experiência e perder o receio de prejudicar a integridade física dos alunos.

Relativamente ao clima, penso que a relação que criei uma boa relação com os alunos, na medida em que estes ganharam à vontade para me colocar questões e pedir ajuda, realizando as tarefas solicitadas. Encorajar a colocação de questões e comentários permite uma relação pedagógica autêntica em que se criam condições para que os alunos se possam dirigir ao professor, expor os seus problemas, ser ouvidos (Rosado & Mesquita, 2011). Por vezes, deveria ter sido mais assertiva. Os alunos não tinham problemas de indisciplina, mas era necessária maior assertividade e intransigência quando se verificavam comportamentos fora da tarefa.

Existiam grupos criados dentro da turma, mas todos se relacionavam entre si e estes não se recusavam a formar grupo com outros colegas que não os do seu grupo extra-aulas. Existia entreajuda e cooperação e a sua motivação característica também promoveu um clima positivo, sendo que nos momentos de realização das tarefas encontravam-se focados e procuravam a ultrapassagem das suas dificuldades. A utilização do reforço positivo foi uma estratégia delineada para que os alunos não desistissem e se sentissem capazes e entusiasmados na realização das tarefas, colocada também como objetivo do professor em planos de aula e de UE. No futuro, devo aumentar a frequência de utilização do reforço positivo, pois verifiquei que é uma estratégia bastante eficaz.

4.1.6. A avaliação

A avaliação é o processo de procurar e interpretar evidências que possam ser usadas, tanto por alunos como professores, de forma a identificar onde alunos estão na sua aprendizagem, onde necessitam de ir e qual a melhor forma de lá chegar (Assessment Reform Group, 2002). Esta pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades para aprenderem (Carvalho, 1994).

A primeira recolha de dados dá-se na AI e é no PAT que se inserem essas informações, que são essenciais para o desenvolvimento de todo o ano letivo. É clara a necessidade de utilizar a avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos e a utilização da avaliação nas suas diversas funções, mas raramente se verifica uma dinâmica integradora das inúmeras informações decorrentes desses processos no ato de ensinar e aprender (Araújo, 2017). A entrega tardia do PAT prejudicou a explicitação de um processo integrado e sequencial de avaliação. Apesar de eu ter consciência das suas implicações e de saber quais as prioridades de desenvolvimento dos alunos, para uma melhor orientação do ensino, eu deveria ter organizado toda a informação recolhida logo após à AI. Com a elaboração do PAT no momento devido, conseguiria uma melhor antecipação e previsão da forma como iria utilizar todos os meios para o cumprimento dos objetivos, pois o processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado no sentido de aproveitar ao máximo as potencialidades de cada aluno e garantir a todos a possibilidade de ultrapassarem as suas dificuldades e alcançarem as competências essenciais definidas (Carvalho, 1994).

Como para o planeamento, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e o plano plurianual foram essenciais para a avaliação dos alunos, permitindo identificar o currículo dos alunos para o seu ano letivo, facilitando a identificação das dificuldades dos alunos, os objetivos que já tinham atingido e os que faltavam atingir. O PNEF apresenta as competências a desenvolver em cada ano, a nível nacional. O plano plurianual, para além de explicitar as matérias que devem ser lecionadas, identifica também quais os níveis a trabalhar para esse ano na escola tendo em conta as dificuldades da generalidade dos seus alunos. Importa referir que a ESC não prevê o nível avançado. Com base nos dados da AI e na sensibilidade do conjunto de professores relativamente às dificuldades e possibilidades de aprendizagem dos seus alunos, estes definem as competências a adquirir em cada ano de escolaridade, tentando projetar o desenvolvimento dos alunos à escala plurianual (Carvalho, 1994). Cabe ao DEF definir claramente quando se considera

que o aluno está apto a aprender um nível mais exigente do programa (Ministério da Educação, 2001). Como já havia referido anteriormente, os professores de EF da ESC têm-se deparado com uma situação em que um número significativo de alunos chega ao ensino secundário sem cumprir algumas das competências psicomotoras que deveriam ter adquirido anteriormente (Projeto Educativo, 2015). Nesse sentido, o GEF optou por trabalhar, essencialmente, situações de aprendizagem de nível introdução e elementar.

Com o 10ºLH2 também trabalhei, sobretudo, situações de aprendizagem de nível introdução e elementar uma vez que através da AI diagnostiquei várias dificuldades dos alunos nas matérias, tendo sido um desafio a proposta de situações de nível avançado para alguns alunos nalgumas matérias. Introduzi, ainda, partes de nível para os alunos com mais dificuldades, de forma a que estes cumprissem o nível de forma repartida, ao seu ritmo.

A qualidade da avaliação deve ser observada nos efeitos que produz na aprendizagem e na sua regulação. Tem, portanto, de ir além da mera atribuição de classificações ou descrições gerais sobre o desempenho. Tem de providenciar informação contínua a alunos e professores sobre os novos passos na aprendizagem, de como fazer mais e melhor. Tem de deixar de estar consignada a momentos específicos ou isolados para começar a fazer parte do dia-a-dia de quem ensina e de quem aprende (Araújo, 2015).

Na primeira etapa, não foram definidos momentos formais de avaliação, pois ia recolhendo informações acerca da prestação dos alunos a cada aula. Durante vários momentos de retorno à calma foram realizadas situações de autoavaliação dos alunos, assim como durante as aulas com a distribuição de fichas-critério, que continham as componentes críticas associadas às matérias para os alunos selecionarem as componentes que realizavam, correta ou incorretamente ou que não conseguiam realizar. Esses momentos possibilitaram o confronto entre a sua perceção e aquilo que realmente eram capazes de realizar. No entanto, durante a 2ª etapa senti necessidade de calendarizar alguns momentos formais de avaliação, que me possibilitaram a identificação das necessidades dos alunos e uma recolha mais organizada de toda a informação.

A avaliação decorre dos objetivos de ciclo e de ano, os quais explicitam os aspetos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas (Ministério da Educação, 2001). Com a reunião de um conjunto de critérios para o sucesso dos alunos em determinada matéria consegui realizar uma melhor avaliação dos alunos, observando os alunos segundo os critérios que havia recolhido.

Considero que havia margem para a diversificação dos instrumentos de avaliação, pois elaborei, essencialmente, fichas de registo de acordo com os objetivos que pretendia

que fossem alcançados pelos alunos, descrevendo cada componente crítica a executar pelos mesmos. Estas fichas contemplavam ainda um campo para registo de observações para identificar o que os alunos realizavam de forma errada e o que deviam melhorar. Contudo, as fichas resultavam melhor em matérias onde os alunos eram avaliados individualmente na execução das tarefas.

Relativamente à avaliação sumativa, deveria ter tido mais em consideração as condições de sucesso para a consecução dos objetivos intermédios estabelecidos para cada aluno nas várias etapas (e.g., uma aluna com sobrepeso, na escalada, tem objetivos diferentes, como a subida apenas até meio e dar segurança corretamente). Os PNEF assentam numa proposta em que um dos seus pilares fundamentais é exatamente a possibilidade de adaptação às situações concretas, quer humanas quer materiais, das diferentes escolas (Ministério da Educação, 2001). Era neste sentido que deveria ter antecipado as condições de avaliação dessa aluna, adaptando os critérios à sua condição física, de sobrepeso. É importante assegurar o princípio de ajustamento do programa ao estágio de desenvolvimento dos alunos, o que equivale a dizer que as normas que se apresentam têm de proporcionar o equilíbrio e potenciar os pontos fortes dos alunos, garantindo que para todos se encontra a sua mais-valia (Ministério da Educação, 2001).

4.2. O ensino e treino do desporto escolar

4.2.1. O núcleo de desporto escolar de multiatividades/escalada

Na ESC é o estagiário quem decide qual o núcleo de DE onde realiza coadjuvação de entre um leque de possibilidades. Assim, tive a oportunidade de escolher um núcleo onde a aprendizagem seria maior, o núcleo de DE de escalada/multiatividades, numa modalidade com a qual não me encontrava familiarizada. Essa aprendizagem efetivou-se, sobretudo, no âmbito da escalada, através de observação. Iniciei receosa com a montagem do espaço, mas através da observação e prática, consegui tornar-me autónoma na preparação e início dos treinos. Esta situação também se verificou relativamente ao acompanhamento dos alunos através de feedback, a observação do comportamento do professor potenciou a minha capacidade de observação e realização de feedback, aumentando, gradualmente, a sua variabilidade.

O núcleo de DE de escalada foi desenvolvido por vários professores até ao ano letivo 2012/2013. Em 2012/2013, outro professor assumiu a responsabilidade de desenvolvimento do núcleo até ao momento, tendo sido criado também o núcleo de DE de multiatividades, pelo qual também ficou responsável.

Para além dos objetivos de âmbito competitivo, os núcleos procuram promover o gosto pela atividade física e desporto por parte dos alunos. O foco na atividade de treino é principalmente a escalada, estimulando o gosto pela modalidade, incentivando os alunos a ultrapassar desafios, contribuindo para sua estruturação física e psicológica. Por questões organizativas, a atividade de treino de multiatividades (orientação, slide, tirolesa, tiro com arco, entre outras) é realizada esporadicamente. O desenvolvimento de atividades como slide e tirolesa envolvem diversos recursos que dificultam a sua realização frequente, como o tempo elevado para a sua montagem e o pré-aviso de outros núcleos, pois são ocupados espaços onde realizam o seu treino. Estas atividades também apenas se realizam quando o número de alunos é considerado significativo. Posto isto, a aprendizagem no âmbito das multiatividades foi menor, uma vez que foi realizado um número reduzido de atividades. Na minha perspetiva, existem outras atividades que podiam ter sido realizadas. Para uma maior dinamização do núcleo de DE de multiatividades, fazendo jus ao seu nome, penso que poderão ser realizadas, com maior frequência, atividades de orientação com atividades de aventura e exploração da natureza (e.g., tiro com arco, btt), sendo também necessária uma maior e melhor divulgação do mesmo.

Ambos os núcleos se destinam a alunos dos vários escalões, de ambos os géneros. Dado que os alunos têm a possibilidade de se inscrever em dois núcleos, os alunos inscritos nos núcleos de escalada e multiatividades são praticamente os mesmos. Desta forma, também os horários de treino coincidem, sendo que para a realização de multiatividades o horário privilegiado, durante o ano letivo 2017/2018, era o de sexta-feira, entre as 13h30 e as 15h00. Neste ano letivo encontravam-se inscritos 20 alunos. O número de alunos inscritos que participavam ativamente na atividade de treino foi diminuindo, não tendo sido realizados vários treinos no horário de sexta-feira. Penso que para evitar este tipo de situações podem ser realizadas ações de divulgação dos núcleos em sala de aula e a realização de um maior número de atividades de aventura e exploração da natureza poderá ser um estímulo importante para a participação de mais alunos.

A escalada realiza-se na parede de escalada que se encontra num terço (G3) da nave principal do pavilhão. Com 6 vias, a parede de escalada oferece diferentes níveis de dificuldade, consoante a estrutura das vias, o número, a cor e a posição das presas. São utilizados para a escalada os materiais apropriados existentes na arrecadação: arneses, cordas, gri-gris, mosquetões, oitos, fitas-expresso, capacetes, pés-de-gato e sacos de magnésio. Para assegurar a integridade física dos alunos são ainda utilizados colchões de queda junto à parede e colocados outros colchões de proporções mais pequenas na união

dos colchões de queda para evitar a colocação acidental dos pés dos alunos nas fissuras que se formam. As restantes atividades como o slide e a tirolesa são montadas dentro do pavilhão. A existência de uma parede de escalada na escola é uma mais-valia, quer para o ensino e treino do desporto escolar, quer para o ensino da educação física, oferecendo experiências diferenciadas aos alunos, melhorando a sua condição física. O desenvolvimento da atividade de DE no núcleo de escalada foi bastante útil para o desenvolvimento da área um, tendo adquirido o conhecimento e a prática necessários para a condução de aulas da matéria de escalada, tornando as aulas mais dinâmicas e seguras.

4.2.2. A minha intervenção

O DE baseia-se num sistema universal e aberto de modalidades e de práticas desportivas, organizadas de modo a integrar harmoniosamente as dimensões próprias desta atividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição (Programa do Desporto Escolar, 2017). O DE complementa a EF. Nem a EF substitui o DE, nem o DE substitui a EF. Estabelecem entre si uma relação que deve ser aprofundada no âmbito escolar, para que se criem as condições necessárias para o cumprimento integral das funções que lhes são institucionalmente atribuídas, da forma o mais abrangente possível (Ferro, 2014).

A minha intervenção no núcleo de DE de escalada/multiactividades passou, essencialmente, pela condução da atividade de treino. Esta envolvia a colocação das cordas na parede, bem como dos materiais de segurança nas cordas; a realização de segurança e o estabelecimento de objetivos aos alunos.

Inicialmente, devido à minha inexperiência na modalidade, tinha receio da preparação do espaço para a realização de escalada por motivos de segurança, mas o receio foi sendo ultrapassado à medida que fui consolidando a prática da colocação correta dos equipamentos. Sendo assim, a partir do momento que senti que havia consolidado a prática de preparação do espaço, dei sempre início aos treinos autonomamente. O mesmo aconteceu com o estabelecimento de objetivos aos alunos e com a realização de feedback. À medida que fui adquirindo os conhecimentos associados à modalidade e identificando componentes críticas para a progressão dos alunos na parede, a minha segurança na montagem e transmissão de feedback foi aumentando. Fui estabelecendo objetivos aos alunos e dando feedback interrogativo e prescritivo com facilidade. Também ajudava os alunos na colocação dos arneses e dava segurança à maioria dos alunos, evitando fazê-lo aos alunos com um peso superior ao meu.

Só na segunda etapa garanti a autonomia total da condução do treino que incluía a recolha do material que se encontrava em cacifos na arrecadação de material que necessitavam de umas chaves às quais eu não tinha acesso.

A frequência de alunos nos treinos foi diminuindo à medida que o ano letivo foi avançando, tendo o treino de terça-feira, ao final da tarde, maior adesão. Vários alunos inscritos nunca compareceram e outros apenas marcaram presença no início do ano letivo, passando a participar noutras atividades nos mesmos horários. Neste quadro é importante a definição de planos plurianuais de Desporto Escolar em cada escola/ agrupamento de escolas, com a definição de modalidades a serem trabalhadas e a definição de objetivos a perseguir. A inevitável manutenção e continuidade dos grupos/equipas daqui resultante é uma condição necessária para garantir efeitos evolutivos que só tempo acumulado pode garantir (Ferro, 2014).

Na primeira etapa, acompanhei uma atividade de escalada e rapel realizada na Serra de Sintra, no Penedo da Amizade. Este oferece um conjunto vasto de vias com vários graus de dificuldade. Com as condições de segurança asseguradas pelo professor responsável, os alunos tiveram a oportunidade de escalar e fazer rapel em duas vias. A minha função passou pelo transporte de material e ajuda na colocação dos arneses. Era uma prova que envolvia bastante a segurança dos alunos e, devido à inexperiência, ainda não era plausível a minha intervenção nesse sentido.

Na segunda etapa, ocorreu na “nossa” escola o primeiro encontro de escalada do ano letivo, destinado aos escalões de iniciados e juvenis. Neste encontro apenas dei apoio à atividade dos alunos do núcleo, enquanto o professor responsável fez parte do júri. Acompanhei os alunos, ajudando-os a perceber qual a melhor forma para progredir nas vias, motivando-os e fui distribuindo e recolhendo todo o material necessário. A presença neste tipo de competição contribuiu para um maior e melhor conhecimento das especificidades da modalidade que apliquei no desenvolvimento das áreas um e três, mas penso que poderia ter tido um cargo que desse oportunidade para pôr em prática tudo o que já tinha aprendido. O mesmo sucedeu no encontro de multiatividades seguinte, onde apenas acompanhei uma equipa no desenvolvimento das atividades propostas. Através do acompanhamento da equipa pude perceber como o encontro estava organizado e como se podem conceber atividades com reduzido meios financeiros, mas com originalidade e inovação.

Na terceira etapa, fiquei responsável pela estação de escalada, dando segurança aos alunos, em dois encontros de multiatividades, um realizado na “nossa” escola e outro realizado noutra escola. O encontro de multiatividades realizado na ESC foi o encontro

onde tive maior autonomia, experienciando uma situação diferente, de organização de um evento, pois ajudei o professor responsável no planeamento e organização do mesmo, acrescentando a responsabilidade de “ficar à frente” de uma estação. Ainda assim, considero que a preparação de toda a atividade deveria ter sido realizada com maior antecedência, evitando a imprevisibilidade e a pressão que é colocada quando se organizam eventos com reduzida antecedência.

Relativamente ao planeamento da atividade de treino, não existiu um planeamento concreto, pois eram propostos objetivos aos alunos a cada treino, onde tentavam superar-se. Sendo assim, a aprendizagem relativamente ao planeamento de uma matéria como esta foi reduzida e representa uma lacuna para o meu futuro profissional.

Com a coadjuvação deste núcleo de DE adquiri alguma experiência na montagem e identificação de componentes críticas para a progressão dos alunos na parede, aumentando, assim, a disponibilidade para dar feedbacks aos alunos. A minha passagem pelo núcleo foi bastante positiva, pois aprendi e adquiri experiências, desde a montagem de vias de escalada à organização de eventos. Tornei-me autónoma, ainda que tardiamente, numa matéria que não dominava e certamente estarei mais preparada para um futuro profissional que envolva este tipo de atividades. Contribuí, ainda, para a aprendizagem e formação dos alunos.

A validade das atividades de DE não se esgota na oferta de uma prática saudável, alternativa às disciplinas consideradas “estruturantes”, mas acima de tudo como um espaço de aprendizagem: de regras de cooperação, de competição saudável, de valores como a responsabilidade, de entreajuda e espírito de equipa e no cumprimento de objetivos individuais e coletivos, de uma forma que nenhuma outra área para além da Educação Física e Desporto Escolar proporciona no nosso sistema de ensino e que são determinantes para o futuro dos mais jovens (Ferro, 2014).

5. Conclusão

O estágio pedagógico foi a experiência mais enriquecedora que realizei durante toda a minha formação. A definição de objetivos, de conteúdos e de situações/progressões de aprendizagem exigem um conhecimento profundo das matérias de ensino que muitas vezes os estagiários não possuem (Teixeira, 2007). A minha formação inicial, em Gestão das Organizações Desportivas, teve a sua influência no meu percurso de professora estagiária de EF, fazendo-se sentir na carência de conhecimento sobre as matérias de ensino da EF, mas contribuindo para uma maior aprendizagem.

O ingresso no MEEFEBS possibilitou a aquisição de alguns conhecimentos, mas não os suficientes para garantir uma irrepreensível lecionação da EF, principalmente, ao nível do planeamento. A tarefa de planear é sempre complicada dada a sua complexidade e imprevisibilidade da tarefa de ensinar. No caso dos estagiários, a dificuldade é acrescida pelo facto de planearem para uma realidade que, na maior parte das vezes, desconhecem e da qual pouca ou nenhuma experiência têm (Teixeira, 2007). Para além de desconhecer essa realidade e de ter pouca experiência, desconhecia, também, as especificidades de cada nível de planeamento. Há falta de documentos que orientem os estagiários na construção do PAT e planos de etapa, e que poderiam ser contruídos através de uma parceria entre as universidades e os locais de estágio, de forma a diminuir a complexidade e imprevisibilidade anexa ao ato de ensinar (Inácio et al., 2014).

Sem experiência de lecionação revelei um conjunto de dificuldades na condução do ensino, nomeadamente, na organização e transmissão de feedback. A turma que me foi atribuída tinha como principal dificuldade, a organização autónoma das suas aprendizagens e, para a combater, utilizei um vasto leque de estratégias que possibilitou uma melhor organização e me fez adquirir uma bagagem significativa para vir a adotar no futuro. A dificuldade de os agentes de ensino no diagnóstico das insuficiências dos praticantes, que é uma das maiores lacunas na qualificação do feedback, não é raramente derivada da falta de domínio do conteúdo (Rosado & Mesquita, 2001). Portanto, é necessário um maior aprofundamento do conhecimento relativo às matérias para seleccionar as situações de aprendizagem mais adequadas para o sucesso dos alunos, podendo estes ultrapassar as suas dificuldades e receios.

Na percepção de uma grande maioria de professores estagiários, as dificuldades apontadas têm como principal causa a falta de experiência profissional. O contacto dos estagiários com situações de prática pedagógica próximas da realidade antes do ano de estágio é muito reduzido ou mesmo nulo. Desta forma, experiências de práticas pedagógicas supervisionadas para desenvolver o conhecimento das matérias de ensino

são necessárias no processo de formação, principalmente em teste do contexto real (Teixeira, 2007).

E como a tarefa do professor de EF não se restringe só à lecionação de aulas, importa referir que o estágio pedagógico foi, também, enriquecedor no sentido em que possibilitou a aquisição de competências nas mais diversas áreas, na relação com a comunidade, na educação e promoção da saúde, no diagnóstico e resolução de problemas, na inovação e investigação pedagógicas, na DT, entre outras.

Na relação com a comunidade, tive oportunidade de intervir na educação e promoção da saúde dos alunos da ESC, no diagnóstico da sua problemática na escola e posterior proposta de resolução e colocação em prática. A alimentação dos alunos da escola não seguia os conselhos nutricionais devidos e para alertar os alunos das possíveis consequências para a sua saúde, o NE realizou um workshop sobre snacks saudáveis e um “bar saudável”, que funcionou durante um intervalo da manhã. Com isso, contribuímos para um maior conhecimento dos alunos acerca da alimentação e aprendemos, também, mais sobre o tema. Estas ações devem continuar a fazer parte das atividades letivas dos alunos, bem como os EE devem ser envolvidos para que a mudança de comportamentos seja realmente potenciada. Organizámos, também, uma atividade de jogos tradicionais e populares para alunos do 1º ciclo, que envolveram tarefas de cariz postural, locomotor e manipulativo, ajustadas à sua fase de desenvolvimento motor; pois os alunos do 1º ciclo do AEC são os menos beneficiados em termos de atividades desportivas. Apesar de a ação não ter sido suficientemente regular e sistemática para promover a evolução motora dos alunos, constituiu uma oportunidade para as crianças brincarem e para a promoção da cooperação entre os alunos e entre alunos e professores. Diagnosticámos, ainda, um problema relacionado com os hábitos desportivos dos alunos, problema esse utilizado para a realização do estudo de investigação. Pautado por algumas dificuldades, como as reduzidas evidências científicas, o estudo foi avaliado positivamente devido à sua pertinência, cujos dados ficaram à disposição da coordenação para estudos futuros. Foi um estudo que integrou como amostra o universo de alunos da ESC e permitiu a identificação dos motivos que levavam os alunos a não participar no DE e através deles propusemos algumas soluções passíveis de pôr em prática.

Foi no acompanhamento da DT que residiu a principal lacuna do meu processo de estágio, uma vez que, por indisponibilidade da DT, não foi possível a realização dessa ação. Foi proposto o acompanhamento da atividade geral da DT da turma do meu colega estagiário, mas penso, também, não ter adquirido as competências inerentes à intervenção do DT, uma vez que esta deve desenvolver-se em articulação com níveis: na relação com

os alunos, na relação com os professores e na relação com os EE; e em nenhuma das turmas essa articulação foi estabelecida em pleno.

No que diz respeito ao ensino do DE, considero ter aprendido bastante sobre a modalidade de escalada, que promoveu uma autonomia gradual e efetiva no futuro.

5.1. O bom professor de educação física

Os candidatos a professores de EF começam a aprender o que é a EF e o que significa ser professor na disciplina através das experiências vividas enquanto alunos dos ensinos básico e secundário durante doze anos e mais de dez mil horas de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades e as práticas em EF (Carreiro da Costa, 1996).

O processo de candidatura ao MEEFEBS envolvia, a certa altura, a realização de um teste para diagnóstico de conhecimentos dos candidatos. Fazia parte desse teste uma questão que tinha como objetivo a definição de um bom professor. Recordo-me de ter escrito que um bom professor era aquele que era exigente, mas que também cativava os alunos para a prática, proporcionando momentos de diversão. Esta conceção teve como base a minha experiência enquanto aluna de EF. No entanto, a frequência do MEEFEBS promoveu a alteração dessa mesma conceção através dos conteúdos expostos, das questões debatidas e da experiência enquanto professora estagiária.

Tendo em conta a minha curta experiência enquanto professora de EF e os ensinamentos que os professores orientadores transmitiram durante o processo de estágio, considero que um bom professor é aquele que sabe o que quer que os alunos aprendam e que estratégias deve adotar para potenciar essa aprendizagem. Para isso é necessário o professor ter um conhecimento profundo das matérias de ensino, de modo a definir objetivos concretos, as situações de aprendizagem mais adequadas, acompanhando o aluno através de feedback. A realização das atividades deve ser acompanhada pelo professor que fornece feedback regular e apropriado com vista a ajudar o aluno a progredir (Gomes et al., 2017). E quanto mais se aprende sobre o ensino, maior será o reconhecimento de novas categorias de desempenho e a compreensão das mesmas, que são características de bons professores (Shulman, 1987).

Os professores mais eficazes são igualmente bons gestores, sabem aproveitar bem o tempo de que dispõem para dar as suas aulas, por isso, se queremos conhecer melhor a forma como os professores conduzem o processo de ensino, importa conhecer o modo como, nas aulas de EF, utilizam o tempo de aula (Carreiro da Costa, 1984). Um bom professor de EF é, também, aquele que sabe gerir o tempo que tem disponível para lecionar

cada uma das aulas. Deve ser feita uma gestão equilibrada do tempo entre aquilo que é a transmissão dos conteúdos, a prática das tarefas propostas, a colocação e recolha do material, a formação de grupos, os deslocamentos para os espaços de trabalho e o descanso dos alunos. É importante tornar o tempo útil da aula o mais elevado possível, maximizar o tempo dos alunos na tarefa, reduzindo os tempos de informação e de transição ao mínimo indispensável. Para colocar todos os alunos em tempo potencial de aprendizagem é fundamental que o professor seja eficaz ao nível das técnicas de organização (e.g. estabelecer rotinas), instrução (e.g. breve, clara, concisa) e controlo da turma (e.g. regras e disciplina preventiva) (Gomes et al., 2017). O professor de EF deve ser capaz de adotar estratégias para aumentar a eficácia das instruções e transições (e.g., estabelecimento de sinais claros e reconhecíveis, propor locais para reunião quando é dado um sinal). As estratégias instrucionais são aplicáveis em diferentes contextos, conteúdos e níveis de prática, como as exposições, a demonstração, o recurso a palavras-chave e o questionamento (Rosado & Mesquita, 2011).

As atividades propostas pelo professor devem ser desafiantes, estando os objetivos ajustados às potencialidades de cada aluno, diversificadas e promotoras da participação em atividade física, da aptidão física, dos conhecimentos e das competências necessárias para se ser fisicamente ativo ao longo da vida (Gomes et al., 2017).

Não basta transmitir o conteúdo das disciplinas, a ação do professor deve ir no sentido de estimular a autonomia e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem (Catarino, 2004). No papel do professor, não importa só o “saber” e o “saber fazer”, mas, sobretudo, o “saber ser” para estimular o estudante a criar o ambiente propício à aprendizagem reflexiva e crítica. O perfil profissional docente é cada vez mais complexo, exigindo-se que na sua práxis pedagógica reúna competências que evidenciem domínio tanto do conhecimento da sua disciplina como da gestão do currículo e inovação na prática docente. Tal implica refletir e investigar, integrando o conhecimento disciplinar e pedagógico, propiciando um clima de motivação e trabalho colaborativo, potenciando uma aprendizagem de qualidade (Cardoso, Conceição e Neves, Frederico-Ferreira, Loureiro & Ventura, 2011). Criar um clima relacional positivo (e.g. professor-aluno) e um clima motivacional orientado para a mestria, também promove condições para que mais experiências favoráveis e aprendizagens ocorram nas aulas de EF (Gomes et al., 2017).

6. Referências bibliográficas

- Abarca-Gómez, L., Abdeen, Z. A., Hamid, Z. A., Abu-Rmeileh, N. M., Acosta-Cazares, B., Acuin, C., ... Ezzati, M. (2017). Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128.9 million children, adolescents, and adults. *The Lancet*, 390(10113), 2627–2642. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32129-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32129-3)
- Almeida, A. N. de. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, (176), 579–593.
- Araújo, F. (2015). A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da universidade de Lisboa.
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em educação física - um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121–133.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Observatório da Migração. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice Assessment for Learning*.
- Barreiros, J & Neto, C. (2005). *O desenvolvimento motor e o género*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física* (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.
- Cardoso, E., Conceição e Neves, M., Frederico-Ferreira, M., Loureiro, C. & Ventura, M. (2011). O «bom professor» - opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, 5, 95–102.

- Carreiro da Costa, F. (1984). Estratégias de Investigação dos Factores de Eficácia em Educação Física. *Ludens*, 8, 2, 13-17.
- Carreiro da Costa, F. (1994). Formação De Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. *Revista de Educação Física*. 5 (1), 26-39.
- Carreiro da Costa, F. (2007). *As Competências Profissionais dos Profissionais de Educação Física no Quadro do Processo de Harmonização Curricular: A Revalorização da Formação Inicial em Educação Física*. Lisboa: FMH-UTL.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física in *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 10/11, 135-151.
- Catarino, L. (2004) – Aprender a pensar. *Revista de Enfermagem Referência*, 12, 45-48.
- Cely, E., Henrique, J., Anacleto, F., & Aniszewski, E. (2017). O Ensino Diferenciado nas Aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, 3 (1), 105-118.
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. Lisboa: FMH Edições.
- Costa, J. (2015). O trabalho coletivo no departamento de educação física e a gestão da ecologia das aulas - a integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23, 61-76.
- Damiani, M. F. (2008). Understanding collaborative work in education and revealing its benefits. *Educar em Revista*, (31), 213–230.
- Damiani, M. F. (2004). Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!: estudo de caso de uma escola colaborativa. Em *Anais da 27ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 1- 17.
- Darden, G. F. (1997). Demonstrating Motor Skills – Rethinking that Expert Demonstration. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(6), 31-35, Doi: 10.1080/07303084.1997.10604962

- Ericsson, I., & Karlsson, M. K. (2014). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school-a 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(2), 273-278.
- Favinha, M., Góis, M. H., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9(1), 1-26.
- Ferro, N. (2014). Desporto Escolar na Europa. O Desporto Escolar em Portugal. *Revista Diversidades*, (45), 10–21.
- Fonseca, T. (2001). *Educação alimentar: guia anotado de recursos*. Ministério da Educação Lisboa.
- Formosinho, J. (2001). A Formação Prática de Professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54.
- Gomes, L., Martins, J. & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. Em *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 87–108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2001). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In *Pedagogia do Desporto*, pp. 131–164. Cruz Quebrada.
- Graça, P., & Gregório, M. J. (2013). A Construção do Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável: Aspectos Conceptuais, Linhas Estratégicas e Desafios Iniciais. *Revista Nutrícias*, 18, 6-9.
- Graça, P., Mateus, M. P., & Lima, R. M. (2013). O Conceito de Dieta Mediterrânica e a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas Portuguesas. *Revista Nutrícias*, 19, 6-9.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An Ecological Perspective on Physical Education. *European Physical Education Review*, 5 (1), 9–30. doi:10.1177/1356336X990051002
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planning in the viewpoint of Physical Education preservice teachers: difficulties and limitations. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida ativa e saudável: estudo de um caso*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Marques, A., Martins, J., Santos, F., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. (2014). Correlates of school sport participation: A cross-sectional study in urban Portuguese students. *Science & Sports*, 29(4), e31–e38. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2013.07.012>
- Massoni, E. (2011). Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students. *ESSAI*, 9 (1), 83-87.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38 (2), 263–279. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.968705>
- Martins, M., Onofre, M. & Costa, J. (2014). Experiências de Formação que Tornam o Futuro Professor de Educação Física Mais Confiante no Início do Estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 27-43.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa nacional de educação física - 3º ciclo ensino básico (reajustamento)*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa nacional de educação física - 10º, 11º e 12º anos – cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (1st online). New York: Pearson Education, 378.
- Neto, C. (1997). Desenvolvimento Motor e Constrangimentos Sociais: A Importância da Educação Física no Contexto Escolar. *Fórum A Criança, a Escola e a Educação Física*.
- Neves, R. (2016). The material conditions of the practice of physical education in the elementary school - a qualitative look of managers. *Indagatio Didactica*, 8, 26-36.

- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In *Formação de professores de Educação Física. Conceções, investigação, prática*. (pp. 75–118). Lisboa: Edições FMH.
- Parker, M., & Coker, C. A. (1999). Time Management: Strategies for Increasing Student Engagement. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(5), 15–16. <https://doi.org/10.1080/07303084.1999.10605927>
- Passos, L.F. (1999). O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In M. ANDRÉ (org.) *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula*. São Paulo: Papirus.
- Petrica, J. (2003). A Formação de Professores de Educação Física, Análise da dimensão visível e invisível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Trás dos Montes Vol.1. Vila Real.
- Ribeiro, J., Sim, C. S., Flores, H., & Pereira, J. (2017). Expressão Físico Motora e Desporto Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 59–68.
- Roldão, Maria do Céu (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (ME).
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. Em V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto - estudos 7*, 27–47. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução. In *Pedagogia do Desporto*, pp. 69–130. Cruz Quebrada.
- Sá, C., & Carreiro da Costa, F. (2009). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34, 95-108.
- Sousa, M. M. D., & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, 141-156.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

Teixeira, M. (2007). Dificuldades no ensino, dos professores estagiários de educação física: sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Willrich, A., Azevedo, C. C. F. de, & Fernandes, J. O. (2009). Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. *Revista Neurociências*, 17(1), 51-56.

Documentos consultados

Agrupamento de Escolas de Caneças (2012). *Plano de Desenvolvimento Curricular*.

Agrupamento de Escolas de Caneças (2014). *Regulamento Interno*.

Agrupamento de Escolas de Caneças (2015). *Projeto Educativo 2014/2018*.

Faculdade de Motricidade Humana (2017) *Guia de Estágio 2017/2018*.

Direção-geral de Educação (2017). *Programa do Desporto Escolar 2017-2021*.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República* nº129 – I Série – Ministério da Educação. Lisboa

Decreto regulamentar nº 10/99 de 21 de julho. *Diário da República* nº 168 – I Série B – Ministério da Educação. Lisboa.

Sites consultados

Parque Escolar. (s.d.). *Missão e Objetivos*. Disponível em: <https://www.parque-escolar.pt/pt/empresa/missao-e-objetivos.aspx>

Redes Energéticas Nacionais. (2015). *REN Entrega Prémio Municipal De Arquitetura E Espaço Público*. Disponível em: https://www.ren.pt/pt-PT/media/comunicados/detalhe/ren_entrega_premio_municipal_de_arquitetura_e_espaco_publico/